Políticas educacionais e escola pública:

Questões globais e desafios para as redes de ensino locais

Susana Schneid Scherer
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2021

Políticas educacionais e escola pública:

Questões globais e desafios para as redes de ensino locais

Susana Schneid Scherer
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
iStock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ano 2021

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena
Editora

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Políticas educacionais e escola pública: questões globais e desafios para as redes de ensino locais

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os autores
Organizadora: Susana Schneid Scherer

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas educacionais e escola pública: questões globais e desafios para as redes de ensino locais / Organizadora Susana Schneid Scherer. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-228-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.286211607

1. Escola pública. 2. Professor. 3. Aluno. I. Scherer, Susana Schneid (Organizadora). II. Título.

CDD 371.01

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

A coletânea As políticas educacionais e escola pública: questões globais e desafios para as redes de ensino locais é uma obra que tem o objetivo principal de discutir trabalhos no escopo das polícas educacionais e da escola pública, relacionando questões globais e sociais desafiando as escolas, professores e alunos que vivem a realidade educativa.

A obra visa mostrar as relações entre circunstâncias sociais e os programas educacionais, as práticas pedagógicas, as formas escolares como currículo, conteúdos, modelos educacionais e de professores em cena.

De tal maneira, os trabalhos que ora seguem apresentam em sua particularidade visões, reflexões e diferentes análises sobre a escola pública brasileira. São debatidos conceitos e a materialização da ideia de democracia no país, bem como a expressão na educação nacional das políticas públicas, enquanto atividade do Estado. É expressa a preocupação com os resultados educacionais e de indicadores de desempenhos e de atores privados e empresariais, e de fora da área educacional, presentes na educação brasileira.

Outros estudos apresentam um olhar para outras práticas pedagógicas, currículos, programas de formação docente, e ações que tem como cerne a realidade escolar, evidenciando preocupações com uma formação ampliada, crítica e que tenha o desenvolvimento estudantil. É analisado o importante papel de atividades e conteúdos tais que música, jogos, interdisciplinaridade, debates reflexivos sobre justiça e questões sociais mais amplas na formação escolar.

Assim sendo, reconhece-se que os estudos que compõem essa obra compartilham de um mesmo compromisso que é o de pensar as políticas educacionais nacionais e refletir sobre seu papel no que tange a construção de uma escola pública de qualidade social, referenciada pelos interesses e motivações populares. São valiosas e imprescindíveis leituras e reflexões a serem consideradas por pesquisadores e pessoas que buscam pensar a educação brasileira.

Susana Schneid Scherer

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERPECTIVAS

Data de aceite: 01/07/2021

Jerry Wendell Rocha Salazar
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís-MA

Nelcir Francisca da Silva
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís-MA

Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Universidade Autónoma de Asunción – UAA
Barra do Corda-MA

RESUMO: A partir da implementação da LDB 9.394/96 surgiram novas perspectivas e desafios para a educação brasileira, sobretudo, no que se refere à forma de gestão assumida pelas escolas públicas, em razão da lei ter possibilitado a fundamentação uma nova forma de gerenciar as instituições públicas de ensino, isto é, sob a égide da participação democrática de todos os atores escolares, em outros termo, isto implica que uma gestão democrática é aquela que está pautada na democracia, sobre a qual a tomada de decisão é partilhada por toda comunidade escolar. Fundamentado em fontes bibliográficas tais como Libâneo (2008), Paro (2007) e Oliveira (2002,2005), tem por objetivo analisar a gestão democrática como processo transformador da realidade, e entender essa prática e seus condicionantes, como mecanismo que promove a interação entre a escola e a comunidade, identificando possíveis caminhos a percorrer rumo a uma gestão democrática.

PALAVRAS - CHAVE: Gestão democrática. Gestão escolar. Participação.

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGE AND PERPECTIVES

ABSTRACT: From the implementation of LDB 9.394 / 96, new perspectives and challenges for Brazilian education arose, especially with regard to the form of management assumed by public schools, as the law made it possible to establish a new way of managing public institutions. of teaching, that is, under the aegis of the democratic participation of all school actors, in other words, this implies that a democratic management is one that is guided by democracy, on which decision-making is shared by the entire school community. Based on bibliographic sources such as Libâneo (2008), Paro (2007) and Oliveira (2002,2005), it aims to analyze democratic management as a process that transforms reality, and to understand this practice and its conditions, as a mechanism that promotes interaction between the school and the community, identifying possible ways to go towards democratic management

KEYWORDS: Democratic management. School management. Participation..

1 | INTRODUÇÃO

As mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho, fruto da restruturação produtiva do Capital tem influenciado, sobremaneira, as relações sociais, políticas, econômicas e culturais nas sociedades

contemporâneas. Entretanto, é preciso perceber que no processo de reordenação da administração pública como um todo e, por conseguinte a administração escolar, essas mudanças também são notadas.

Nesse sentido, temas como democracia e participação têm sido bastante recorrente no âmbito da gestão escolar como forma de aproximar as pessoas ao novo modelo de gestão, antes vista como rígida e agora com maior flexibilidade. Nesse contexto, democracia e participação tornaram-se, embora não seja a gestão a área mais fecunda para situar melhor esta discussão, reservando-se a ciência e teoria política o campo mais propício para este assunto.

Entretanto, este trabalho tem o objetivo de, a partir da teoria política, situar o debate em torno da democracia e da participação, de modo que estas categorias sejam entendidas e apresentadas como fundamentos políticos e bases indispensáveis para o exercício da gestão escolar democrática.

Contudo, se faz necessária uma breve reflexão em torno desses temas para compreender em que sentido estas palavras são aplicadas no cenário da reforma educacional, das novas formas de gestão e como estes significados repercutem nas instituições escolares.

No tocante a este debate, que confere à democracia e à participação um lugar de destaque no âmbito da gestão escolar democrática, o tema democracia quase sempre aparece carregado por contradições, tendo em vista que quando há na escola uma maior participação da comunidade e ampliação dos espaços decisórios, muitas vezes este processo é considerado como resultado de grandes conquistas, visto que esta dimensão, no discurso, se reveste de democratização do processo de gestão. Ao contrário, em uma análise mais atenta sobre a dinâmica do processo de democratização da gestão escolar, pode-se, contudo, considerar as múltiplas determinações que levam a esta democratização, que por vezes pode também ser traduzida como um processo que se viabiliza pela lógica da privatização.

As propostas de participação e democratização da gestão escolar estão associadas tanto ao processo de redemocratização da sociedade brasileira nos anos de1980 quanto às propostas de reforma para o setor educacional, surgidas a partir do final desta década e sendo posteriormente defendidas como soluções apontadas para superar a ineficiência do Estado e os baixos índices de rendimentos escolares.

2 I DEMOCRACIA: BREVES CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

O conceito de democracia é resultado de um percurso que vem de longa data. A tradição filosófica da civilização grega, nos deixou como legado os termos *demos* que significa (povo) e *kratos* que significa (poder), formando-se, assim, uma expressão que designa o poder do povo, ideia que ainda hoje continua presente no imaginário e na cultura popular.

Conforme tem demonstrado Wood (2011), o conceito moderno de democracia pertence a uma trajetória histórica diferente, cujo exemplo mais evidente é a experiência anglo-americana. Enquanto que o antigo conceito surge de uma experiência histórica diferente, conferindo status civil único as classes subalternas. Na Grécia antiga, especificamente em Atenas, a democracia era direta, não representativa. No sentido mais literal da palavra, pode-se considerar que o governo era exercido "pelo povo". Sobre esse aspecto relata Finley (1988, p. 31), que "o comparecimento à assembleia soberana era aberto a todo cidadão, e não havia burocracia ou funcionários públicos, exceto uns poucos escriturários, escravos de propriedade do Estado que faziam registros inevitáveis, como cópias de tratados, leis, listas de contribuintes inadimplentes e similares".

A alegoria era entendida como o direito universal que todos tinham de falar na assembleia e a decisão tomada era pelo voto da maioria simples daqueles que estivessem presentes. E este conceito é o que mais se distancia de qualquer analogia à democracia liberal moderna.

Sob o seu sistema governamental, "Atenas por quase duzentos anos conseguiu ser o Estado mais próspero, mais poderoso, mais estável, com maior paz interna e culturalmente, de longe, o mais rico de todo o mundo Grego" (FINLEY, 1988, p.35).

Na antiguidade clássica, especificamente no mundo grego, cidadania era o conceito constitutivo da democracia. Após o advento da modernidade e formação do capitalismo, foi possível estabelecer uma democracia apenas formal. Ou seja, "o capitalismo tornou possível conceber uma "democracia formal", uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a "elite" e a multidão trabalhadora" (WOOD, 2011, p. 184).

Portanto, foram os federalistas vitoriosos nos Estados Unidos que ofereceram ao mundo moderno a sua definição de democracia, uma definição em que a diluição do poder popular constitui o ingrediente mais essencial. Suas ideias foram apresentadas na obra "O Federalista", escrita por Hamilton, Madison e Jay, como resultado de um conjunto de artigos publicados na imprensa de Nova York em 1788. O principal objetivo da obra era fundamentar o texto constitucional, que se tornaria o mais novo instrumento jurídico e institucional necessário para estreitar a relação entre as treze ex-colônias britânicas após o processo de independência. Na obra mencionada é possível perceber com clareza os fundamentos substantivos e as diferenças de um governo democrático e de um governo representativo.

É com Alexander Hamilton, federalista dos Estados Unidos, que o princípio de "democracia representativa", - uma ideia sem precedente histórico no mundo antigo, uma inovação norte americana - se projeta e se consolida como modelo legítimo e mais seguro de democracia. Nesta perspectiva, sapateiros e ferreiros são representados por seus superiores sociais. Para Hamilton, é o homem de propriedade que responde politicamente pelo sapateiro e pelo ferreiro.

Madison (1787), afirma que numa democracia pura, um governo não pode admitir um remédio para as ações prejudiciais advindas de pequenos grupos, visto que a maioria de um todo é mais segura por representar os interesses comuns. Portanto, para o autor “as democracias devem mediar conflitos internos e evitar espetáculos gerados pela discórdia.

Em face disso, existem também perigos da decisão por maioria, quando representa ameaça os grupos minoritários privilegiados, a saber, a classe dos possuidores. Assim, Madison entende que se a existência desses grupos é inevitável, o problema passa a ser o de impedir que os interesses ou opiniões presentes na sociedade venha a controlar o poder com vistas à promoção de seus interesses. O maior risco, nesse caso, é que a democracia se degenere em tirania em razão do poder que se confere à maioria. Portanto, Madison sai em defesa de “uma nova espécie de governo popular, uma república representativa, desconhecida na antiguidade e por autores como Montesquieu e Rousseau” (LIMONGI, 2006, p. 253).

Numa República o governo segue o esquema da representação, abrindo uma perspectiva diferente em relação à Democracia pura, pois se compreendermos os fundamentos do que convencionamos chamar de democracia representativa é uma invenção dos corpos políticos dominantes que viria a ser em todas as estruturas do estado liberal moderno um dos elementos mais essenciais.

Tal perspectiva de democracia aparece também no contexto das reformas educacionais no Brasil, particularmente, na gestão da escola pública a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9.394/96.

3 I ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS SOB O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As mudanças no mundo do trabalho decorrentes de um processo de reestruturação do capital associadas às transformações político-econômicas mundiais e a mundialização dos mercados, repercutem sobre a gestão escolar e o trabalho docente, uma vez que a escola passa a configurar-se como responsável por preparar os trabalhadores para sua inserção profissional na estrutura produtiva.

De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas (LIBÂNEO, 2008, p. 45).

A organização do trabalho escolar está fundamentada no mundo do trabalho em geral, assim “[...] a escola, tal como existe hoje, está marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade” (OLIVEIRA, 2002, p.131). Em decorrência, uma nova forma de organização e gestão escolar

é suscitada, de modo a atender as mudanças empreendidas no campo educacional.

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 deram centralidade à unidade escolar, considerando a escola como núcleo da gestão dando mais ênfase à escola enquanto espaço para o qual converge a realização dos objetivos e metas educacionais. (OLIVEIRA, 2005)

Na Constituição Federal de 1988, o Artigo 206, Inciso VI, define como um dos princípios da educação nacional a gestão democrática do ensino público e, nesse sentido, incita uma mudança para o sistema de ensino ao utilizar o termo gestão em detrimento de administração, no entendimento de que a administração, que pressupõe controle e centralização, cede lugar à gestão, que compreende os conceitos de coordenação e participação. Cabe destacar que a gestão democrática da escola pública, enquanto princípio constitucional, é resultado de um contexto histórico pós regime militar, no qual a sociedade civil organizada buscou a democratização do Estado e da sociedade.

Oliveira (2005) enfatiza que o processo de regulamentação do Art. 206 da Constituição Federal se transforma numa arena de disputa para diferentes projetos de gestão democrática da educação, com margem para ampla interpretação. Concordamos com a autora, ao afirmar que a definição, no texto constitucional, da gestão democrática não é suficiente para sua efetivação, haja vista que a interpretação que se faz dos termos gestão e democracia varia conforme a concepção dos projetos em disputa.

No contexto das lutas sociais estabelecidas no decurso da década de 1980, os conceitos de participação, autonomia e descentralização refletiam as demandas dos setores progressistas por ampliação da participação popular na gestão das políticas sociais, o que difere bastante do significado destes mesmos conceitos estabelecidos pelas políticas reformistas da década de 1990, fato que se deu sob forte influência das orientações das políticas neoliberais.

Para Libâneo (2008), há duas vertentes para compreensão da gestão centrada na escola. A primeira se relaciona a um modelo de gestão pautado nas orientações de cunho neoliberal e visa transferir parte das responsabilidades do Estado para com a unidade escolar, transferindo-as à escola e à comunidade. A segunda vertente, denominada pelo autor de sociocrítica, concebe a gestão centrada na escola, valorizando as ações concretas dos profissionais que fazem a comunidade escolar em função do interesse público, sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades. Contudo, alguns pesquisadores como Oliveira (2002) e Libâneo (2008) ressaltam que, em função do reordenamento do Estado sob a égide das diretrizes neoliberais, há uma prevalência da primeira vertente e, nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a educação estão fundamentadas nos preceitos neoliberais de produtividade, eficiência e eficácia.

As mudanças na gestão visam tornar as escolas mais flexíveis e autônomas e estão fundamentadas na transferência de responsabilidades para a escola, para os profissionais da educação, no aumento da participação da comunidade escolar na sua gestão e

financiamento e na descentralização pedagógica, administrativa e financeira. Podemos observar tais mudanças ao analisar alguns artigos da atual LDB.

O artigo 12º, por exemplo, estabelece que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e recursos materiais e financeiros. O Art. 13º incumbe os docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e colaborar com a articulação da escola com as famílias e comunidade. Em seu 14º Artigo a LDB institui a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Em seu Artigo 15º, assegura às unidades escolares públicas de Educação Básica graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

A LDB 9.394/1996 estabelece o princípio da gestão democrática para as escolas públicas, em conformidade com a Constituição Federal, o que requer maior autonomia, descentralização e participação da comunidade na gestão das unidades escolares. Contudo, é preciso atentar para a presença cada vez mais evidente de concepções produtivistas de gestão escolar que, camuflando-se sob o manto da democratização, se desvelam em termos como eficiência, eficácia, gerenciamento.

Bruno (2005) chama a atenção para a gestão democrática do ensino público. Para a autora não se trata, necessariamente, de democratizá-lo, mas de incorporar às escolas os princípios de gestão do capital, importado das empresas privadas. Esta lógica tem o objetivo de tornar o processo pedagógico mais produtivo ou, simplesmente, menos oneroso. A autora complementa:

> [...] o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e da gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo (BRUNO, 2005, p. 41).

Ao modificar a gestão e a organização das escolas, tendo como eixo central maior descentralização e autonomia, o Estado transfere mais responsabilidade às instituições escolares, ao mesmo tempo em que reordena sua forma de controlar a educação. Ou seja, desta feita, o controle central passa a se efetivar por meio da indução mediante a distribuição de recursos financeiros e da avaliação dos resultados educacionais.

Em face do exposto, é importante atentar para o fato de que a descentralização não necessariamente será democrática. Contudo, os mecanismos de ação governamental que induzem a descentralização nem sempre são estimuladores de democratização, funcionando, muitas vezes, apenas como uma forma mais produtiva de controle do gasto público (CABRAL NETO, 2004).

A concepção da descentralização pode estar atrelada, também, a de desconcentração,

embora haja grande diferença conceitual entre os dois termos. Resumidamente, o primeiro termo pode ser caracterizado como a distribuição de poder, de tomadas de decisão, enquanto o segundo está relacionado à distribuição de responsabilidades sobre decisões previamente tomadas por níveis hierárquicos superiores. Casassus esclarece com propriedade a distinção entre ambos os termos:

> A desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, enquanto que o outro, a descentralização, é um processo que procura assegurar a eficiência do poder local. Assim, desconcentração refletiria um movimento "de cima para baixo" e a descentralização um movimento "de baixo para cima" (CASASSUS, 1990, p. 17).

Nesse sentido, em algumas práticas consideradas democráticas não há, de fato, descentralização, mas sim, desconcentração, posto que muitas vezes as decisões que deveriam ser tomadas coletivamente pela comunidade escolar já são previamente determinadas pelas instâncias superiores. Assim, "[...] pessoas podem ser induzidas a pensar que estão participando quando, na verdade, estão sendo manipuladas por interesses de grupos, de facções partidárias, interesses pessoais" (LIBÂNEO, 2008, p. 144).

Gestão democrática implica autonomia da escola e ambas fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Por conta disso, a LDB, no art. 15, assegura que

> os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos grau de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, art. 15, 1996).

Ao pesquisar sobre a participação popular na gestão escolar, Paro (2007) ressalta que a subversão do conceito de participação também ocorre nos conselhos escolares, órgãos colegiados de caráter deliberativo que requerem participação de representantes dos diversos segmentos que compõe a escola. Em seus estudos, o autor pôde concluir que, nas escolas analisadas, os Conselhos estavam inoperantes, mergulhados numa estrutura avessa à participação e ao exercício da cidadania. Nestes casos, a institucionalização de Conselhos Escolares pode existir por mera exigência legal, sem, contudo, contribuir efetivamente para o exercício do jogo democrático. Isto ocorre quando este órgão que tem poder deliberativo sobre as questões referentes ao cotidiano escolar assume uma postura passiva frente às questões levantadas e passa a atuar apenas para referendar decisões tomadas pela direção e/ou pelas secretarias de educação.

Paro ressalta ainda que, "[...] com relação às pessoas envolvidas no cotidiano escolar, parece que as políticas educacionais têm passado à margem da opinião, da vontade e da disposição daqueles de quem o ensino depende inquestionavelmente para ser realizado" (PARO, 2007, p. 28). Ou seja, apesar de toda a descentralização preconizada para o campo educacional e da importância dada à escola enquanto núcleo da gestão para a qual convergem as ações, o planejamento da educação ou a formulação das políticas

educacionais acontece em outras esferas de decisão, seja nas secretarias ou no Ministério da Educação, não tendo, pois, a efetiva participação de docentes nem da comunidade escolar em geral, o que acentua ainda mais a efetividade da autonomia escolar.

Entretanto, vale ressaltar que a autonomia da escola pressupõe outras dimensões que estão intimamente relacionadas ao exercício pleno da cidadania, como a ampliação do espaço público, a melhoria permanente do acesso à comida, habitação, saúde, vestuário, lazer e a consequente ampliação dos direitos sociais (CABRAL NETO, SOUSA, 2008). Dessa forma, os sujeitos que compõem a comunidade escolar podem se constituir em sujeitos autônomos com possibilidade de influir com propriedade nas decisões acerca da sua comunidade.

É necessário um envolvimento político daqueles que constituem a comunidade escolar, daqueles que a representam junto aos colegiados, com vistas à participação efetiva e à distribuição do poder, e não apenas para consentimento ou fiscalização, posto que apenas instituir o Conselho não é condição para que ele atinja seu objetivo de democratizar a gestão escolar.

A participação, sob o viés gerencial, se faz presente no contexto educacional no qual a gestão escolar passa a trilhar um percurso rumo à eficácia e eficiência, estando centrada em princípios ressignificados sob a lógica do mercado, tais como descentralização, racionalização e autonomia. Tais princípios justificam-se pela necessidade de se estabelecer a melhoria na qualidade do ensino público e expandir seu atendimento.

No modelo gerencial de administração escolar, podemos observar, então, uma ressignificação de conceitos, os quais têm seu sentido político modificado. Por conseguinte,

> Autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser o mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e de responsabilidades, e não do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona, essencialmente como fator de coesão e consenso (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

A participação, portanto, assume um caráter de regulação no instante em que a comunidade é impulsionada a controlar e regular as instituições escolares, ao mesmo tempo em que assume responsabilidades perante essas instituições. Torna-se, portanto, uma participação controlada, considerando que, por vezes, não há transferência da tomada de decisões nem de poder às instituições escolares, mas sim, apenas algumas competências e recursos, tendo estes últimos sua utilização previamente determinada.

Entendemos que se faz necessário maior reflexão sobre o que é, efetivamente, a participação, que não pode estar limitada apenas ao consentimento ou à presença. O real sentido da palavra participação precisa ser tema de discussão por parte das escolas de nosso país, de maneira que os processos decisórios e as ações gestoras suscitem transformações e promovam o envolvimento efetivo dos diferentes sujeitos na vida escolar,

de modo que se sintam sujeitos do processo.

Defendemos a participação da comunidade na gestão escolar, pois se esta "[...] não incluir a comunidade, corre o risco de instituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária" (PARO, 2003, p 16).

Fundamentar a concepção de gestão escolar na concepção mercantil pode induzir a comunidade a buscar, por conta própria, a resolução de seus problemas, seja por meio de parcerias entre as instituições públicas e a iniciativa privada, seja de projetos sociais ou do trabalho voluntário. É necessário, portanto, compreender que participação, nesse contexto, significa assumir maior responsabilidade por algo que é dever do Estado.

Diante disso, constata-se que a responsabilização impulsionada pelas diretrizes do governo federal, sob a justificativa de tornar a gestão das escolas autônoma e democrática, não corresponde a um modelo de educação fundamentado em bases participativas e de cunho emancipatório. Sendo a educação a apropriação sistemática do saber socialmente produzido, ela necessita de uma organização que compreenda seus fins, não cabendo, no nosso entendimento, a adoção de técnicas empresariais mercadológicas na gestão das unidades escolares, de sorte que ignorem as especificidades da natureza do trabalho pedagógico.

Frente a essas considerações, concordamos com Melo (2004) quando afirma que o que está um curso na gestão das escolas brasileiras aproxima-se mais do termo gestão compartilhada do que gestão democrática. Segundo essa autora, o objetivo das políticas implementadas pelo governo é buscar aliados – seja na própria comunidade escolar, associações de bairro ou até nas parcerias com o setor privado – que estejam dispostos a salvar a escola pública sem, contudo, discutir a situação precária na qual se encontra a maioria das escolas, nem identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. Dessa forma, a gestão compartilhada entende a participação daqueles que trabalham ou estudam na escola ou daqueles que, sensibilizados, se apresentam como voluntários, e, assim, se aproxima mais do conceito de gerência do que de controle social.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, portanto, que mesmo congregando reivindicações dos trabalhadores em educação e dos movimentos sociais organizados, a gestão escolar "descentralizada e autônoma" ao incorporar conceitos da esfera empresarial, tem, na aparência, conteúdos consensuais, mas na prática se efetiva por meio de pressupostos autoritários. Ademais, sob o pretexto de conferir maior autonomia às escolas por meio de um modelo de gestão fundamentado na descentralização das ações, os órgãos centrais tendem, via de regra, a delegar às escolas muitas de suas rotinas administrativas. Como enfatiza Melo (2004, p. 244), hoje, em tempos de vigência do neoliberalismo, o tema

gestão está associado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. A estratégia usada tem até a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social.

Como se vê, o modelo de gestão escolar que se fundamenta em uma concepção mercantil de educação supõe ser democrático pelo simples fato de descentralizar responsabilidades e ações às escolas, mas com o poder de decisão centralizado nas esferas do governo.

É preciso, pois, ir além da aparência, para além do discurso da 'qualidade empresarial' e buscar uma escola pública verdadeiramente democrática, que tenha uma gestão marcada pela construção coletiva, fundamentada numa cultura de participação e democracia.

REFERÊNCIAS

BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. 2ª. Ed. Rio de janeiro, Paz e Terra, 2002.

BRUNO, Lucia E. N. B. **Gestão da Educação**: onde procurar o democrático?. In: Oliveira, D.A.; Rosar, M.F.F.. (Org.). Política e Gestão da Educação. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. I, p. 17-38.

CASASSUS, J. **Descentralização e desconcentração dos sistemas educacionais na América Latina:** Fundamentos e crítica. Cadernos de Pesquisa, ago. 1990, nº 74, p. 11-19.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. O federalista. In: WEFFORT, Francisco C. (Orgs). Federalista. **Coleção "Os Pensadores".** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (Org.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: São Paulo: Xamã, 2003.

______.**Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2005.

______. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo de. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo:Boitempo, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, democracia e globalização. In: BÓRON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.) **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires:Consejo Latino Americano de CienciasSociales – CLACSO, 2006.

CAPÍTULO 2

POLITICAS PÚBLICAS: EVOLUÇÃO E IMPACTO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/07/2021

Sami Eduardo José Schinasi
http://lattes.cnpq.br/4118717693105061

Ana Claudia Carelle
http://lattes.cnpq.br/8853578072937536

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados obtidos pela exploração da legislação educacional, observando sua evolução e seus impactos através de mudanças de políticas públicas. O interesse desta pesquisa é evidenciar de forma qualitativa os resultados obtidos que de certa forma demonstra que a mudança de governo descaracteriza programas educacionais vigentes e apresentam outros planos para a área da educação. Pretende-se demonstrar as mudanças na legislação para evidenciar que as políticas públicas na educação apresentam mudanças ao longo do tempo e demonstram uma ineficácia pelos gestores públicos na área da educação. A metodologia constituiu-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e análise documental.
PALAVRAS - CHAVE: Políticas Públicas. Educação. Alfabetização.

ABSTRACT: This paper presents results obtained by the exploration of educational legislation, observing its evolution and its impacts through changes in public policies. The interest of this research is to show qualitatively the results obtained that in a way demonstrates that the change of government mischaracterizes current educational programs and presents other plans for the area of education. It is intended to demonstrate the changes in legislation to show that public policies in education present changes over time and demonstrate an ineffectiveness by public managers in the area of education. The methodology consisted of qualitative research, bibliographic and documentary analysis.
KEYWORDS: Public Policy. Education. Literacy.

1 I INTRODUÇÃO

Podem-se definir políticas públicas com atitudes tomadas pelo Estado com o principal objetivo de atender diversos setores da sociedade civil, sendo que para que sejam consideradas políticas públicas devem ser realizadas juntamente com a sociedade através de debate público, a fim de validar o processo.

Sendo assim faz se necessário a implementação de políticas públicas quando houver uma demanda de necessidades na sociedade, sendo esse um processo bastante antigo em nossa sociedade. Os jesuítas realizaram as formas iniciais de educação no Brasil para os povos que habitavam o Brasil colonial, ou seja, os indígenas e os negros trazidos da África, para o trabalho escravo em nosso país, tendo como principal objetivo a catequese a fim de convertê-los ao catolicismo.

Com a Primeira República (1889-1930), ocorreram mobilizações em prol da necessidade

de ações voltadas para educação, sendo intensificado em 1891 com a exclusão de analfabetos ao direito de votos, com o surgimento de manifestações em defesa da ampliação da cidadania e da alfabetização.

O número de "nossas escolas primárias e secundárias é ainda mínimo, em relação com o que há de crianças em idade escolar, em todo o Brasil", reconheciam médicos e educadores, presentes ao V Congresso Brasileiro de Higiene, reunido em Recife, no ano de 1929. (ANNAES, p.59).

Em 1934, houve a introdução do ensino primário gratuito integral com frequência obrigatória. Nos anos seguintes surgiram campanhas como: educação de adultos e adolescentes; nacional de educação rural; nacional de erradicação do analfabetismo; mobilização nacional contra analfabetismo e comissões de cultura popular; cruzada ABC e o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) todas entre os anos de 1947 a 1964.

Em 1960, políticas de Educação emergiram de movimentos sociais influenciados pelas ideias de Paulo Freire. A visão de integração, alicerçada na convicção de um homem universal ideal, cede lugar para a visão de que a realidade social é produto das diversidades regionais e culturais.

Após o golpe de 1964, houve a violenta repreensão de movimentos de alfabetização e de educação popular, sendo estabelecido pelos governos militares uma fundação denominada: Movimento de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379/67, com o intuito do governo ter o domínio da educação em suas mãos retirando-os dos setores progressistas.

Durante o período da ditadura militar ocorreu um analfabetismo funcional, com as políticas educacionais durante esse governo, evidenciando um fracasso escolar na educação básica.

A Constituição de 1988 foi um avanço para a educação, com a obrigatoriedade de ensino fundamental gratuito até para os que não tiveram a oportunidade do acesso em idade apropriada.

Em 1989 surgiu o MOVA – Movimentos de alfabetização de Jovens e Adultos, tendo uma proposta educativa voltada para o resgate do ideal de Paulo Freire, pois ocorreu um fracasso no ensino ofertado pela ditadura militar, sendo extinguido os exames supletivos e o ensino na modalidade MOBRAL.

Em 1996 foi estabelecida a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, trazendo um grande avanço e norteando significativamente a educação em nosso país.

Segundo a lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, ser preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB afirma ainda que o dever do Estado com educação escolar será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita, na forma de pré escola,

ensino fundamental, ensino médio, ainda garantir o atendimento educacional gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Em 1997, o governo criou o PAS – Programa Nacional de Alfabetização Solidária.

Em 2003, o Ministério da educação divulgou que seria meta do governo a erradicação do analfabetismo, sendo criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com o programa Brasil alfabetizado, com ações voltadas na alfabetização de jovens e adultos e na formação de alfabetizadores.

O Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica surgiu em meio a uma grande crise de desemprego em nosso país, por meio do Decreto nº 5478/2005, sendo substituído pelo decreto nº 5840/2006, com o intuito de oferecer cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de jovens e adultos.

2 I DESENVOLVIMENTO

As tendências no campo da formação do professor nos levam a olhar o estado atual das relações políticas no mundo e, mesmo com as dificuldades de se fazer projeções no quadro nacional que estamos vivendo, perceber a luta pela reconquista da hegemonia econômica pelos Estados Unidos e seus aliados – nos quais o Brasil se inclui – afeta "vários níveis de organização social, pois repercute no desenvolvimento tecnológico, na composição da classe trabalhadora, no papel do estado e, também na organização da Educação nacional – incluída aí a formação do educador" (FREITAS, 1991, p.8).

Em 1964, com o regime militar no poder após o golpe que foi aplicado ocorreu uma tranformação educacional favoráveis ao ensino tecnicista que atendiam o crescimento da indústria, este fato é evideciado por Veiga (1989):

> O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento sócio-econômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p.34).

O modelo tecnicista é evidenciado segundo Fonseca (2015) sendo um sistema de educação de racionalismo, enfocando eficiência e organização. O docente, visto como técnico, e orientado por outros técnicos, baseados em informações objetivas e de nível técnico.

Os professores seguiam uma forma de ensino imposta pelo regime com o uso de livros didáticos e os docentes tinham pouca formação. Este fato se confirma segundo Zanet (2016):

> Eram abordados, também, conteúdos que "aprimoravam o caráter do aluno por meio de apoio moral e dedicação tanto à família quanto à comunidade". Outra herança importante da ditadura civil-militar no Brasil é o recorrente uso

> de livros didáticos que serviam a um duplo proposito: uniformizar o discurso dos professores na sala de aula, evitando que saíssem do discurso imposto pelo regime militar e servir como guia para os professores que foram levados à sala de aula com pouca formação. (VELOSO, BRESOLIN; v. 8 n. 14 -2014)

A criação do MOBRAL em 1970 em seu currículo escolar foi feito de maneira que reduziu contúdos e não ocorreu debates ou participação popular. Esse fato se confirma:

> Em 1970 foi implantado pelo Mobral o Programa de Alfabetização e também o Programa de Educação Integrada (PEI), sendo um curso que hoje corresponde ao período do 1° ao 4° ano do ensino fundamental, mas com um currículo mais reduzido. Essas medidas de ações e programas não tinham uma participação popular e nem debates com educadores a fim de manter a participação popular nas decisões.

No Brasil sempre houve lutas entre partidos políticos, sendo difícil o consenso sobre a educação, principalmente no ponto de vista financeiro, pois existe um jogo de empurra entre o nível federal, estadual e municipal.

Na década de 80, houve a participação da sociedade com envio de propostas para entidades nacionais, seminários, conferências, congressos para a discussão da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O Fracasso escolar com uma qualidade de ensino inferior é evidenciado, pois o analfabetismo aumentou e esse fato se confirma segundo: Veloso e Bresolin (2014) "O Mobral teve seu fim no ano de 1985, o número de analfabetos no Brasil só crescia, eram cerca de 30 milhões; assim, o Mobral deu lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar)".

Uma política nacional de Educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realizam-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio de difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas. A reforma de 1990 também envolveu e comprometer intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres... (SHIROMA et al., 2000, p.87).

Outro importante ponto a considerar é a PNE – Plano Nacional de educação que estabelece metas para os próximos dez anos, sendo sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei.

A elaboração do PNE 2014-2024 foi assim constituída:

a) Poder Executivo no plano federal

b) Congresso Nacional

c) O movimento Todos pela Educação, formado por empresários

d) Conselhos e fóruns de educação institucionais:

e) Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação, Sociedade civil (gestores).

2.1 Análise crítica dos determinantes da estrutura e funcionamento da educação básica e das políticas educacionais do Brasil contemporâneo

Na atualidade existe uma mobilização do poder público para a modernização da educação a fim de melhorar a qualidade do ensino e proporcionar o aumento dos indicadores relacionados a educação.

Essas mudanças na LDB foram feitas através de debate públicos e contam conforme pesquisas com a aprovação da comunidade. As maiores partes dessas mudanças estão relacionadas ao Ensino Médio e também se apresentam nas metas do PNE. A seguir:

Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE):

Tema Meta

1 Educação infantil

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

2 Ensino fundamental

universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

3 Ensino médio

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

4 Educação especial

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

5 Alfabetização das crianças

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

6 Tempo integral

oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento

das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Essas metas foram estabelecidas a fim de adequar o ensino às mudanças propostas na LDB, pela Lei nº 13.415, de 2017, a seguir:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga

horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais

Com as metas do PNE apresentadas, demonstram que existe uma preocupação com a carga horária e com conteúdos que serão abordados.

3 I CONCLUSÃO

VALLE(1996) , afirma que não basta o texto da lei, há de se partir uma ação político social, a fim de sairmos da boas intenções para concretizarmos as ações e isso só acontecerá a partir da mobilização da sociedade civil como um todo.

De certa forma as políticas e metas existem, mas poucas são realmente implementadas e cumpridas em sua integra, para tanto se faz necessário a mobilização da sociedade para que haja o cumprimento na integra dessas politicas a fim de modificar o quadro atual da educação brasileira, muito aquém do mínimo esperado.

Outro ponto a ressaltar é o fato da descontinuidade dos programas estabelecidos pelos governos nas trocas de partidos, o que dificulta muito o prosseguimento das políticas públicas, causando a queda de qualidade do processo como um todo.

A troca de governos, tendo como exemplo o regime militar, fez com que o analfabetismo aumentasse e principalmente a qualidade do ensino na educação básica fosse prejudicada.

Através desta pesquisa podemos evidenciar que o regime militar na época da ditadura prejudicou a área de educação, comprovando que a educação do país só melhora se as políticas públicas forem favoráveis ao sistema de ensino de qualidade para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina Isabel Mateus de. **Regulamentação e políticas**. Curitiba: 2009. 140p.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

BRASIL. **Metas do Plano Nacional da Educação.** Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/conheca-a-avaliacao-das-20-metas-do-plano-nacional-da-educacao/n1237877255719.html. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 5478/2005 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em 10 de ago. de 2020.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 201, **Plano Nacional de Educação – PNE**, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL, decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro 2000. **Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2001, **Plano Nacional de Educação – PNE**, Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

CORAZZA, Sandra M. **Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural.** In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). Currículo: Questões Atuais. Campinas, Papirus, 1997.

FONSECA, Bianca Trindade Da. **Reflexões Acerca da Educação Durante a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985)**. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/reflexoes-acerca-educacao-durante-ditadura-militar.htm. Acesso em: 10 de out. de 2020.

HORTA, J.S.B. A Educação no congresso constituinte de 1966-1967. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2001.

JOANILHO, André Luiz. **História, Política e Sociedade**. Curitiba: 2009. 212 p.

MACHADO, N.J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1987.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da educação**. Curitiba: 2009. 100p.

MORAIS, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

________. Problema de Saude Publica. In: Annaes do 5º Congresso Brasileiro de Hygiene. Vol. I. Rio de Janeiro: **Officinas Graphicas da Inspectoria de Demographia Sanitaria,** 1929, p. 59.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional**. Rio de janeiro: DP&A, 2000.

VALLE, Bertha de Borja Reis do (coord.), et al. **Políticas Públicas em Educação**- Curitiba: 2009. 269p.

VELOSO, Carla Karoline; BRESOLIN, Fernanda. **Educação de Jovens e Adultos no Período Ditatorial e Pós Ditatorial no BRASIL: Uma Breve Análise dos Programas de alfabetização e Letramento**. Caderno Intersaberes - v. 8 n. 14 – 2019. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nYU27p3k3_4J:https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/download/940/938+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em 21 de out. de 2020.

ZINET,Caio. **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação básica brasileira**. Pub., 31/03/2016. **Disponível em**: https://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/. Acesso em: 10 de out. de 2020.

CAPÍTULO 3

COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA: RESULTADOS EDUCACIONAIS ENTRE OS ANOS 2009 E 2012

Data de aceite: 01/07/2021

Tamara Cecília Rangel Gomes
Professora, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF e docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Ethmar Vieira de Andrade Filho
Professor, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Darcy Ribeiro-UENF

RESUMO: O artigo propõe uma discussão acerca da gestão do Colégio Estadual Waldemiro Pitta, entre os anos 2009 e 2012, e possíveis ações que justifiquem o seu exponencial resultado de Ideb. O objetivo geral deste trabalho aponta para a discussão do modelo de gestão. Por objetivos específicos, buscamos analisar práticas de gestão e sua repercussão nos resultados educacionais. Metodologicamente aplicou-se pesquisas e entrevistas, bem como foi feita revisão de literatura. As principais fontes são as obras de Luck, Mintzberg e Minayo.
PALAVRAS - CHAVE: Educação. Gestão. Liderança.

COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA: EDUCACIONAL RESULTS BETWEEN 2009 AND 2012

ABSTRACT: This article proposes a discussion about the management of Colégio Estadual Waldemiro Pitta, between the years 2009 and 2012, and possible actios that justify its exponential IDEB result. The general objective of this work points to the discussion of the managemet model. For specific objectives, we seek to analyse management practices and their impact on educational results. Methodologically, research and interviews were applied, as well as literature review. The main sources are the works of Luck, Mintzberg and Minayo.
KEYWORDS: Educacion. Management. Leadership.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo a compreensão do impacto que o modelo de gestão adotado no Colégio Estadual Waldemiro Pitta (Cambuci/RJ) tem para os resultados educacionais observados no recorte cronológico compreendido entre os anos de 2009 e 2012.

Está organizado em três seções. A primeira descreve os principais procedimentos metodológicos adotados e a contextualização do modelo de gestão da escola estudada. A segunda aborda as teorias estudadas acerca do tema em questão e, tomando por base os referenciais teóricos elencados, quais conclusões foram adotadas para o cumprimento do objetivo inicial desta pesquisa. A terceira apresenta os resultados da pesquisa de campo e tece considerações acerca da análise de dados coletados.

2 I OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO IMPLEMENTADO NO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA

O Colégio Estadual Waldemiro Pitta, de acordo com a regulamentação publicada na Resolução Nº 4940 de 6 de setembro de 2013, enquadra-se na classificação “D” que estabelece, para a composição de sua equipe gestora, a alocação de um diretor geral e um diretor adjunto. Durante a tessitura desta pesquisa, encontra-se em tramitação o processo referente a nomeação de um diretor adjunto. Portanto, no recorte cronológico proposto de 2009 a 2012 havia a nomeação somente de um diretor geral, por força de cumprimento da legislação vigente até então.

A gestora da unidade escolar em foco ingressou no magistério público estadual em maio de 1984, sendo professora e diretora de uma escola rural. No ano de 2005, foi remanejada para o CE Waldemiro Pitta e foi eleita pela comunidade escolar, professores, funcionários e alunos para ser a diretora.

Quando o Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ foi instituído em 2011, a gestora da escola já estava na função, razão que justifica o fato de não ter sido necessário que ela participasse do processo seletivo interno para assumir a direção de uma escola.

Conforme pontuado no primeiro capítulo deste estudo, as unidades escolares contam com o estabelecimento de uma equipe técnico-administrativa e uma equipe técnico-pedagógica. O organograma foi elaborado por um professor lotado na escola que participou do grupo focal e explicita seu olhar para a gestão da mesma. A composição de uma equipe gestora propriamente dita apresenta-se com o exercício da função de gestor escolar e a presença de dois organismos internos de gestão escolar : a Associação de Apoio a Escola - AAE - e o Conselho Escolar.

Faz-se necessário pontuar que, apesar da composição da equipe gestora no recorte cronológico desta pesquisa contemplar somente um diretor, todas as unidades escolares da rede estadual fluminense têm instituídas uma AAE (Associação de Apoio à Escola - constituídas através de Estatuto Padrão, em assembleias ordinárias ou extraordinárias[1]) que reúne-se regularmente para a discussão da gerência dos recursos financeiros (quer sejam federais e/ou estaduais) creditados nas contas bancárias das unidades escolares.

Verificou-se também, por meio de consulta ao Livro de Atas da escola, a instituição do Conselho Escolar pontuado pelo professor de geografia em seu organograma. Segundo o registro da formação do Conselho Escolar, a perspectiva da escola ser contemplada com um programa federal implicava que houvesse um estudo da metodologia do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – e a organização de toda comunidade escolar para a construção de um plano de ação financiável.

---

1 Resolução Nº 3.999 , de 1 de julho de 2008, que institui os procedimentos de regulamentação das Associações de Apoio a Escola. Fonte : http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE33309.pdf/RESOLUCAON-399908DE01DEJULHODE2008.pdf. Acesso em 11 de abril de 2021.

Para articular a comunidade escolar e, efetivamente, configurar a adesão da escola ao programa , a gestora da unidade escolar propôs a eleição direta e secreta dos membros que comporiam o Conselho Escolar, objetivando o gerenciamento das etapas do processo de adesão e implementação do Programa Esporte na Escola.

Reunir-se para a discussão da adesão a um programa federal e propor que um Conselho Escolar zele, administrativa e pedagogicamente, pela sua implementação elucida a compreensão de uma relação de poder posta:

> Escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e onde se compreende as nuances, a dinâmica e a dialética de sua manifestação entre os polos individual e social, equilibrando-os. Torna-se fundamental, portanto, que, em cada escola, examine-se e compreenda-se as relações de poder nela estabelecidas, no sentido de redefini-las em nome de um processo educacional criativo e emancipador voltado para a melhoria da qualidade do ensino e o interesse de promover formação educacional de qualidade para seus alunos. (LUCK, 2011. p. 106).

A instituição de um Conselho Escolar cumpre o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9394/96 acerca das normas de uma Gestão Democrática em seus artigos 14 e 15:

> Art. 14º : Os sistemas de ensino definirão normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios :
>
> I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos de classe ou equivalentes;
>
> Art. 15º : Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O Conselho Escolar reúne-se com frequência regular e, em regime de colaboração e participação, discute a aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola. Quando, na entrevista semi-estruturada, a gestora foi questionada a respeito de como acontece a tomada de decisões na escola:

> A tomada de decisões parte após reunião para decidirmos em conjunto o que é melhor para a escola. Se a situação é pedagógico, discute-se com o pedagógico e professores, se envolve situação de alunos, colocamos alunos também para discutir os assuntos, pois precisam ser ouvidos, já que são o produto do nosso trabalho. Se a questão é administrativa, seguimos em discussão com a equipe e assim, sucessivamente. É uma gestão de parceria, buscando o comprometimento de todos em busca de um resultado positivo.

Como na escola há apenas um gestor nomeado, a presença de um Conselho Escolar influencia a percepção de toda a comunidade para o modelo de gestão que se

observa, uma vez que são convidados à participar do planejamento dos recursos que a escola recebe. Lembrando Luck (2011, p.106):

> Escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e onde se compreende as nuances, a dinâmica e a dialética de sua manifestação entre os polos individual e social, equilibrando-os. Torna-se fundamental, portanto, que, em cada escola, examine-se e compreenda-se as relações de poder nela estabelecidas, no sentido de redefini-las em nome de um processo educacional criativo e emancipador voltado para a melhoria da qualidade do ensino e o interesse de promover formação educacional de qualidade para seus alunos.

Disseminar coletivamente o poder de decisão sobre os recursos e instituir um Conselho Escolar que os gerencie caracteriza a gestão como participativa, envolve toda comunidade escolar para a compreensão da relevância da discussão coletiva e do comprometimento individual para o sucesso coletivo.

Os procedimentos metodológicos para a execução desta pesquisa contemplam a coleta de dados através de diferentes recursos metodológicos, como: entrevista semi-dirigida, aplicação de questionário e a realização de um grupo focal, objetivando a compreensão do modelo de gestão implementado e as ações que concorreram para o alcance dos resultados educacionais observados.

Segundo Sousa (2009, p. 247),

> [...] a entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes são inerentes.

Com a participação da gestora da unidade escolar, optou-se pela realização de uma entrevista semi-dirigida, com questões previamente elaboradas que tinham por variáveis a gestão escolar, o desempenho da escola e a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola e a aplicação de um questionário com 30 perguntas cujas variáveis diziam respeito a ações de gestão escolar comuns a quaisquer gestores da Rede Estadual Fluminense. No que diz respeito ao questionário, dentre os 30 itens apresentados, dez correspondiam a ações administrativas, dez sobre ações pedagógicas e dez com ações de relacionamento com a comunidade externa da escola. Estes itens foram mesclados e apresentados à gestora solicitando que a mesma marcasse um valor correspondente ao grau de prioridade para a execução de cada ação.

Aos itens a serem marcados pela gestora, foram atribuídos valores numa escala de 1 a 5 (utilizando a Escala de Likert) , sendo o valor 1 representando o menor grau de prioridade e o valor 5, representante do maior grau de prioridade , a fim de que os itens que mais fossem marcados com o valor 5 caracterizassem o modelo de gestão mais evidenciado na prática cotidiana do gestor.

Após a aplicação desse teste, as respostas foram tabuladas por bloco de modelo de

gestão e escalonadas para a construção do gráfico de evidências , sendo que cada variável corresponde a um modelo de gestão proposto por Polon (organizacional, pedagógico e relacional).

A entrevista semi-dirigida, o questionário e o gráfico mostram uma leitura do modelo de gestão a partir da percepção da gestora. Outros atores sociais (professores, funcionários e alunos) foram envolvidos no processo de tessitura deste trabalho, tendo por base o uso do grupo focal. Esses foram ouvidos para que se evidenciasse se o modelo de gestão implementado na unidade escolar era compreendido pelos demais profissionais da área administrativa e pedagógica da escola, contrapondo a fala da gestora ou não.

Para Minayo (1999, p.129) o grupo focal como:

> Estratégia de coleta de dados é geralmente usada para : (a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; (c) desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares.

Foi criado um grupo focal com os docentes, funcionários e alunos presentes na sala dos professores do colégio estudado no término das aulas do turno da manhã, com duração de 20 minutos. Esse grupo contou com a participação de uma pequena amostra (oito pessoas) que, mesmo em número reduzido, contempla atores sociais presentes diariamente na escola.

Participaram do grupo focal dois professores (um de Geografia e um de Português), dois funcionários da parte administrativa e quatro alunos matriculados no Curso Normal .

Para a realização do grupo focal, as cadeiras foram dispostas em círculo e as falas dos integrantes foram gravadas e transcritas em sua íntegra para que os comentários apresentados fossem melhor analisados. Não foram observadas manifestações de resistência e a técnica foi interrompida com a chegada do transporte que levaria professores e alguns funcionários para o centro de Cambuci. Os alunos permaneceram na escola pois, matriculados no Curso Normal, cumprem uma grade curricular de horário integral.

3 I O MODELO DE GESTÃO DO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA

Um modelo de gestão é um conjunto de práticas que viabilizam o cumprimento das demandas de trabalho atribuídas a um gestor. São estas práticas que, consciente ou inconscientemente, estão fundamentadas sob diferentes bases teórico-filosóficas e expressas através dos resultados alcançados por toda organização:

> É preciso que os modelos de gestão facilitem o alcance de níveis elevados de eficiência, eficácia e efetividade, três indicadores diferentes e complementares que podem ser utilizados na avaliação de um modelo de gestão. (FERREIRA, 2009, p. 21)

Polon (2009) apresenta um interessante estudo sobre a identificação dos modelos de gestão educacional ou perfis de liderança adotados nas unidades escolares e possíveis impactos nos resultados educacionais. Na pesquisa por ela desenvolvida, Polon (2009) teve por objetivo geral desvelar como a dimensão pedagógica da gestão escolar poderia ter contribuído para a eficácia e efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, foram elaborados instrumentos de pesquisa qualitativa e quantitativa que definissem o perfil dos diretores e membros de equipes de gestão das escolas da amostra e a discussão sobre a possibilidade do estabelecimento de tipos/ estilos de liderança nas escolas da amostra. As variáveis do questionário aplicado aos diretores da amostra continham itens de suas tarefas cotidianas e com qual grau de relevância havia o cumprimento destas tarefas.

No tratamento das informações coletadas com o emprego de recurso estatístico, Polon apresenta três perfis/estilos de liderança (gestão). A saber: “Liderança Pedagógica”; “Liderança Organizacional” e “Liderança Relacional”.

Gestores escolares enquadrados no perfil de “Liderança Pedagógica” participam ativamente do planejamento, discussão e execução das ações pedagógicas das unidades escolares onde estão lotados.

Gestores que se enquadram no perfil de “Liderança Organizacional” cumprem satisfatoriamente as funções administrativas pertencentes a sua função, tais como as prestações de conta de como os recursos financeiros recebidos foram alocados.

Por fim, os gestores com perfil de “Liderança Relacional” preocupam-se com o cumprimento do calendário festivo das unidades escolares, promovendo o planejamento e a execução das festas que objetivam o convite da presença e participação da comunidade escolar externa em ações cotidianas da escola. Por vezes, gestores escolares com perfil de liderança relacional desenvolvem um verdadeiro *networking*, uma rede de contatos estratégica que podem lhe assegurar a aprovação da comunidade escolar.

Após elucidar os perfis/modelos de liderança escolar, Polon (2009) concluiu seus estudos pontuando que nas unidades escolares cujos gestores apresentavam preponderância no perfil de liderança pedagógica, os resultados educacionais eram melhores do que nas unidades escolares com gestores de perfis de liderança organizacional e relacional.

Feitas estas considerações acerca dos modelos/perfis de gestão elencados por Polon, cumpre apresentar os resultados do teste aplicado a gestora do Colégio Estadual Waldemiro Pitta.

O questionário utilizado apresentou à gestora 30 ações que correspondem a demandas comuns para gestores da rede estadual fluminense.

Dando prosseguimento ao debate teórico do modelo de gestão implementado no colégio estudado e seus resultados educacionais e retomando um ponto discutido no primeiro capítulo deste estudo, quando pontuou-se que no distrito de Monte Verde (Cambuci) a escola assume múltiplas funções sociais, permite-nos associá-la a uma das

escolas elencadas na obra “Safári de Estratégia – Um Roteiro pela Selva do Planejamento Estratégico” (de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel).

Nesta obra, os autores apresentam aos seus leitores dez “escolas de pensamento” com suas respectivas formulações estratégicas: Escola de Design (estratégia de processo de concepção), Escola de Planejamento (estratégia de processo formal), Escola de Posicionamento (estratégia de processo analítico), Escola Empreendedora (estratégia de processo visionário), Escola Cognitiva (estratégia de processo mental), Escola de Aprendizado (estratégia de processo emergente), Escola do Poder (estratégia de processo de negociação), Escola Cultural (estratégia de processo coletivo), Escola de Configuração (estratégia de processo de transformação) e Escola Ambiental (estratégia de processo reativo).

Na Escola Ambiental a “formulação de estratégias é um processo reativo em que a iniciativa não está dentro da organização, mas em seu contexto externo. Assim, eles procuram compreender as pressões impostas sobre as organizações” (p. 22).

Conforme destacado em seções anteriores, não há instituições formais ou informais no entorno da escola que desempenhem o papel de representar a comunidade ali localizada. E, na entrevista realizada com a gestora, esclarece-se o fato de algumas iniciativas serem adotadas por processo reativo do contexto externo:

> Nossa unidade escolar é ponto de referência e isso tem ajudado muito a comunidade. Temos um laboratório de internet que fica a total disposição da comunidade. Nossa escola abre aos finais de semana e oferece oficinas de violão, teclado, bateria e produção de renda através das artes para a comunidade. A sala de cinema oferece total acomodação para as pessoas que quiserem assistir filmes aos sábados. Posso dizer que a escola hoje oferta para a comunidade uma melhoria na qualidade de vida. (Entrevista realizada com a gestora Escola Waldemiro Pitta em 29 de abril de 2014)

Nas observações realizadas para esta pesquisa, percebeu-se que a comunidade é mais um ator social que faz parte do dia-a-dia da escola, presente nas culminâncias dos projetos implementados, presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas nos finais de semana, presente nas reuniões de pais e professores formalmente organizadas.

A escola é o único colégio eleitoral onde toda população do distrito de Monte Verde vota em períodos de eleição. É na quadra da escola que se realiza os velórios dos entes falecidos daquela comunidade a ponto de não ser a escola quem serve a comunidade, mas a escola se subordina a ela. A única alternativa desta escola é ser a voz e ser a representação desta comunidade.

Isso posto, é pertinente voltar ao conceito de “Escola Ambiental” de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 278), ao elencarem como primeira premissa dessa escola: “o ambiente, apresentando-se à organização como um conjunto de forças gerais, é o agente central no processo de geração da estratégia”.

A gestora do Waldemiro Pitta, quando perguntada sobre como foi construído o

envolvimento da comunidade com a escola, respondeu em na entrevista:

> Já não é de hoje que a comunidade se encontra presente em nossa escola. Mas a questão é como fazer comunidade se torne viva dentro da escola. O primeiro passo foi dado, foi mostrar a comunidade que a escola é deles, é pra eles. Em várias reuniões de pais essa temática é trabalhada e cada vez mais que batemos nessa tecla, conseguimos trazer mais e mais pessoas para nosso meio escolar. Para o bom desempenho do trabalho que é realizado, é indispensável a colaboração de uma grande equipe que esteja sempre unida num mesmo ideal, do aluno e de sua aprendizagem. O que fazemos é reunir periodicamente pais e professores com o objetivo de divulgar os resultados obtidos, através de boletins e apresentar para a comunidade escolar os projetos realizados, como feiras culturais e de ciências, festas folclóricas, desfiles, entre outros. A direção está sempre buscando incentivar a elaboração de projetos que visam a participação de alunos e da comunidade de forma diversa, dinâmica e atuante. A exemplo disso a escola conta com o Grêmio Estudantil, Parlamento Juvenil, palestras, excursões, Renda Melhor Jovem, Escola Aberta , Mais Educação e Outros. (Entrevista realizada com a gestora da Escola Waldemiro Pitta em 29 de abril de 2014)

Uma das dimensões do ambiente responsáveis pelas características que as organizações apresentam é a estabilidade. Tal característica pressupõe o cuidado de um gestor diante do planejamento de suas suas ações, no intuito de tornar o ambiente mais dinâmico, sobretudo no que diz respeito à demanda de seus clientes, mudanças inesperadas e mal planejadas, visto que se tornam problemas, podendo gerar um clima de hostilidade. A fim de aproximar essa discussão teórica da Administração para a Educação, poderíamos dizer que a dimensão da estabilidade da Escola Ambiental diz respeito à compreensão de que o gestor educacional precisa ter da comunidade que se encontra em seu entorno. A elaboração dos projetos pedagógicos precisa contemplar o atendimento da demanda de sua clientela, ou seja, seus alunos e pais e/ou responsáveis precisam entender-se nas ações que a escola realiza.

Na próxima seção, apresenta-se a análise dos dados coletados e os resultados educacionais alcançados.

4 I A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NO MODELO DE GESTÃO OBSERVADO NO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMIRO PITTA

A aplicação do questionário contendo itens acerca das ações cotidianas comuns a quaisquer gestores da rede estadual fluminense objetivou estabelecer, conforme pesquisa realizada por Polon, qual perfil e/ou modelo de gestão melhor se aplica à gestora do Colégio Estadual Waldemiro Pitta.

Dos 10 itens correspondentes ao perfil organizacional, a gestora da unidade escolar atribuiu 5 pontos a todos os itens, concordando totalmente que as ações relacionadas às questões administrativas são prioridade, contabilizando 50 pontos ou 100% do perfil organizacional. Dos 10 itens referentes ao perfil pedagógico, a gestora atribuiu o valor de 5

pontos a 9 itens (concordando totalmente que aquelas ações são prioridade) e o valor de 4 pontos a 1 item apenas, concordando tratar-se de uma ação de prioridade, contabilizando 49 pontos, ou seja, 98% do perfil pedagógico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados observados no questionário evidenciam que seu perfil de gestão combina a liderança organizacional com a liderança pedagógica. Ou seja, para ela as ações referentes a organização administrativa e as ações que valorizam a discussão pedagógica na prática escolar apresentam praticamente o mesmo patamar de relevância. Essa constatação corrobora com a pesquisa realizada por Polon (2009) de que gestores que valorizam a discussão pedagógica em sua prática escolar contribuem para a melhoria dos resultados de proficiência da escola.

Este resultado foi confirmado com a realização do grupo focal. A professora "A" ponderou a discussão sobre possíveis problemas para a realização de seu trabalho como*:* *"*Não vejo dificuldade alguma para a realização do meu trabalho, pelo contrário. Sempre que preciso fazer algo, um projeto, uma atividade, uma comemoração, tenho total apoio da coordenação e da direção da escola*."*

Durante a realização do grupo focal, quando o tema da discussão era "A quais fatores você atribui os resultados educacionais alcançados pela escola", os fatores mais citados foram Gestão e Ambiente Escolar.

Cumpre elucidar que os dois professores que participaram do grupo focal atribuíram à gestão da escola os seus resultados educacionais, o funcionário 1 citou a gestão, o funcionário 2 citou o ambiente escolar. Dois alunos citaram a gestão e outros dois citaram o ambiente escolar. Contabilizando estes resultados, para esta amostra da comunidade escolar, os resultados da escola podem ser atribuídos a gestão. A professora 1 teceu o seguinte comentário:

> A base de tudo é a gestão. Ela é magnitude, competência, faz um trabalho de equipe , todos os funcionários trabalham com alegria e prazer pois todos são valorizados, incentivados, cobrados, muito cobrados, mas com amor e diante disto as metas são alcançadas com êxito, é uma determinação conjunta.

A aluna 1 assim caracterizou: *"* A diretora é uma mãezona. As refeições são ótimas, não são repetitivas, o café da manhã é tudo de bom*."* Ainda caracterizando a gestora, a funcionária 1 considerou: *"*a diretora é muito dinâmica, ela tem capacidade de liderança*."* A escola, como organismo vivo, mantém seu papel diante da comunidade e encontrou na gestão uma representação de liderança e identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 206, item VI. Estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm . Acesso em 11 de abril de 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 3º. Item VII. Estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 11 de abril de 2021.

BURGOS, Marcelo et al . O cotidiano de quatro diretoras de escolas públicas: uma abordagem etnográfica. Relatório da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF. Juiz de Fora, 2011.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela e outros. **Modelos de Gestão**. RJ: Editora FGV, 2009.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=750057> acesso em 11 de abril de 2021.

LUCK, Heloísa. A **Aplicação do planejamento estratégico na escola. Disponível em: <**http://www.ppgp.caedufjf.net/file.php/10/luck_planejamento.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

______, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, Vozes: 2011.

______, Heloísa. **Gestão Educacional. Uma questão paradigmática.** 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

______, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, Vozes: 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINTZBERG, Henry e outros. **O processo da estratégia**. Conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, Henry. **Managing:** Desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce e LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia**. Um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2010.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro.** 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Planejamento Estratégico. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683 . Acesso em 11 de abril de 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Estrutura da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=399803 . Acesso em 11 de abril de 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. SAERJ E SAERJINHO. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=585517 . Acesso em 11 de abril de 2021.

SOUSA, A. B. **Investigação em Educação**. 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

CAPÍTULO 4

INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA EDUCACIONAL PAULISTA INOVA (2020): REFORMA EMPRESARIAL

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Rodrigo Pereira da Silva

Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais UNESP/ Araraquara- SP.

http://lattes.cnpq.br/9168498314373099

RESUMO: O trabalho foca no programa educacional paulista *Inova* lançado no ano de 2019 pela Secretaria Estadual de Educação com a participação do Instituto Ayrton Senna. O programa objetiva melhorar a aprendizagem, aproximar professores e alunos, e dar suporte ao aluno na construção de seu projeto de vida. Através das habilidades socioemocionais mira apurar a aprendizagem resultando na evolução cognitiva do aluno. O programa afeta a escola e a educação ofertada. Assim o Inova merece ser investigado a partir da concepção de seus promotores. O foco é investigar o programa através de seu site, as apresentações feitas na cerimônia de lançamento e revisão proporcionando investigação qualitativa a cerca do objeto deste trabalho. O resultado almejado é que a investigação dê subsídios para concluir que o Inova é uma reforma empresarial que leva parâmetros do mercado para a escola gerando reflexos na instituição escolar.

PALAVRAS - CHAVE: Inova; reforma empresarial; educação; escola; mercado.

AYRTON SENNA INSTITUTE AND THE PAULISTA INOVA EDUCATIONAL PROGRAM (2020): BUSINESS REFORM

ABSTRACT: The work focuses on the São Paulo educational program Inova launched in 2019 by the State Department of Education with the participation of the Ayrton Senna Institute. The program aims to improve learning, bring teachers and students closer together, and support students in building their life project. Through socio-emotional skills aims to improve learning resulting in the student's cognitive evolution. The program affects the school and the education offered. Thus, Inova deserves to be investigated from the perspective of its promoters. The focus is to investigate the program through its website, the presentations made at the launching ceremony and the review providing qualitative investigation about the object of this work. The desired result is that the investigation supports the conclusion that Inova is a business reform that takes market parameters to the school, generating reflexes on the school institution.

KEYWORDS: Innovates; business reform; education, school, market.

INTRODUÇÃO

A educação paulista passa por processo de transformação. A parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) é mais uma etapa deste processo. O fruto dessa parceria, que é objeto de análise deste trabalho, é o programa educacional *Inova educação:*

transformação hoje, inspiração amanhã. A parceria entre o órgão público e a organização filantrópica está inserida em contexto mudança institucional iniciada a tempos e que é pautada pela concepção neoliberal. Desde o Governo Collor (1990-1992) iniciou-se processo de ausência do Estado em relação a sua efetividade na promoção de políticas públicas. Os Governos FHC (1995-1998, 1999-2003) promoveram reformas mais profundas no Estado brasileiro alterando seu perfil patrimonialista para caráter gerencial[1] o que possibilitou ao terceiro setor a abertura para atuação. Embora não completamente, pois ainda há o patrimonialismo dentro dele. A partir de então, as entidades não governamentais e entidades de classe passaram a atuar cada vez mais na promoção de políticas públicas, participar de debates e a ocupar de maneira crescente assentos nos órgãos consultivos.

A organização da sociedade civil permitiu aglutinar grupos de acordos com sua capacidade de ação, relação de forças e interesses. Diferente da sociedade, a sociedade civil não é igualitária e cada ator pode ter um poder maior de ação a depender de seu capital no sentido trabalhado por Bourdieu[2]. O IAS inserido em todo este contexto, e altamente articulado junto ao poder público que funciona como seu parceiro, o empresariado brasileiro e com órgãos como OCDE, Banco Mundial e UNESCO. A Instituição foi a primeira organização não governamental a receber o título *Cátedra Unesco de Educação e Desenvolvimento* por seu trabalho. No ano de 2012 o IAS foi convidada pela OCDE a entrar para o grupo de organização brasileira na rede global de fundações dedicadas a promover impacto social.

A lógica que guia estas instituições é a ideia da "educação como investimento produtivo [...] Por intermédio das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção é hoje fundamento ideológico da nova ordem educacional mundial." (LAVAL, 2019, p. 54).

A filantropia do IAS, acompanhada de outros institutos e grupos empresariais que se unem, aplicam lógica neoliberal em sua forma de ação e reproduzem preceitos e conceitos administrativos tendo por base concepções atreladas ao pensamento neoliberal da década de 1970 e a Teoria do Capital Humano (TCH) que comunga da mesma base teórica. A TCH hoje é a teoria está no centro gravitacional da educação e traduz "uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria" (LAVAL, 2019, p.51).

> A importância dessa teoria é que ela passa a definir o que é educação, a ideia que a educação transforma o homem em força de trabalho, em capital humano. É a educação que socializa o ser humano para a divisão social do trabalho. Nessa teoria, o indivíduo ganha proporcionalmente ao tempo de estudo e quando um país investe em educação aumenta a renda total do país. Dessa forma, a educação produz maior crescimento econômico e maior renda proveniente do salário do indivíduo. (DEPIERI, 2020, p. 18).

---

1 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

2 BOURDIEU, P. O poder simbólico. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

O IAS possui vínculo ao Grupo de Institutos e Fundações de Empresas (GIFE), Movimento Brasil Competitivo (MBC) e ao Grupo de Líderes Empresárias (LIDE). Os grupos aglutinam grandes empresários e demonstra capacidade de articulação da burguesia articulada em criar espaços organizados, representar os interesses de sua fração de classe e articular no sentido de praticar alterações no Estado e nas políticas públicas (DEPIERI, 2020). A atitudes destes grupos nas políticas pública mostra suas ações podem representar

> um modo de gerir a utilização dos recursos públicos pelo setor privado, com o discurso de maior eficiência para resolver as questões sociais, é "descobrir novas formas de se preparar, se educar e se disciplinar as classes trabalhadoras, disputar os movimentos sociais e a forma "certa" e "eficaz" de enfrentar os problemas sociais." (CASIMIRO, 2018, p. 138).

O IAS como é mostrado no decorrer do trabalho possui concepção e diagnóstico próprio a respeito da educação no Brasil sendo guiado pelo pensamento neoliberal e a TCH. Assim, o resultado prévio da pesquisa, irá abordar a concepção educacional do Instituto e o que ele propõe alterar na educação de maneira ao pôr em prática o seu idealismo a respeito da sociedade do século 21. Na seção seguinte será abordado o Inova e as alterações que são colocadas na educação através do programa. Na terceira seção é trabalhada a argumentação teórica fundamentada no trabalho de Freitas (2018) propondo a interpretação acerca das consequências das alterações que estão ocorrendo no sentido que a o IAS, SEDUC e o Inova representam reforma empresarial a educação. Por último segue as considerações finais.

O IAS E SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.

O IAS se apresenta como instituição que desde a sua fundação (1994) é produtor de conhecimento e "experiencias educacionais inovadoras com a capacidade de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas como foco na educação integral" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020). No texto em seu site intitulado *nossa missão* o IAS se apresente como crente no desenvolvimento pleno de crianças e jovens para que estes enfrentem os desafios do século 21. Para alcançar o objetivo do desenvolvimento pleno são desenvolvidas soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão, avaliação e "articulação para que sejam replicáveis em escala" (idem). Igualmente, o IAS leva junto aos seus parceiros suas soluções para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) semelhante ao que foi feito no estado de São Paulo com o Inova Educação.

A chave para o desenvolvimento pleno é a Educação Integral (EI), de acordo com IAS, é ela quem desenvolve os potenciais para "vencer na vida e mudar o mundo". O caminho proposto pelo Instituto é a ciência para a educação

> "não se trata de ensinar mais "ciência" na escola, mas de fazer a ponte entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, professores e gestores

> para que, juntos, desenvolvam e experimentem inovações capazes de inovar a maneira como ensinamos e aprendemos, com base em evidência e experiência" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020)

Os termos ciência, experiência e evidência parecem ser palavras chaves tanto nas falas dos membros do IAS quanto nos textos apresentados no site.

O Instituto se coloca a frente de um cenário desafiador. Segundo suas informações, 25% da população está na escola, mas o sistema não suporta a demanda e não oportuniza de maneira eficaz os caminhos para que estes estudantes progridam nos estudos, trabalhos e na vida. Assim há um atraso brasileiro e que é dimensionado. Há evasão escolar por grande parte dos discentes antes de concluírem o EM, e os que terminam a modalidade apenas 10% terão aprendido o que deveriam em matemática.

O Instituto projeta que no futuro os estudantes necessitam saber mais do que ler e fazer contas. O futuro cobra mais habilidades como "aprender a colaborar, persistir, organizar, criar, superar e uma série de outras competências para a vida" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020). O discurso se assemelha ao proferido na apresentação do Inova na celebração de lançamento. Dividido em dois tópicos o IAS apresenta as demandas necessárias as pessoas e a sociedade sendo ambas atreladas a educação. As pessoas necessitarão de maior autonomia, renda, estabilidade, satisfação pessoal e melhor saúde. A sociedade cabe as seguintes demandas: crescimento econômico, redução das desigualdades, diminuição da violência, envolvimento cívico, sustentabilidade ambiental e inovação em todas as áreas.

A visão a respeito da concepção de educação e sociedade do IAS não fica somente no campo das ideias, envolve a parte prática para alcançar seus objetos. A fim de que a EI seja alcançada o IAS coloca como necessário a realização de treinamento abrangente para os profissionais da educação. Desenvolve também ciclos de gestão e acompanhamento pedagógico que "retroalimentam as evidências para que os aprendizados possam acontecer e as boas práticas possam ser disseminadas" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020). A forma de trabalho do IAS já está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

IAS E SUA ATUAÇÃO

A atuação com base em evidências pode ser compreendida pela quantidade de relatórios produzidos pelo IAS. Chama a atenção de que no ano de 2018 ocorreu evento reunindo os Secretários de Educação dos estados brasileiros e neste evento foi apresentado diagnóstico da educação a eles. O diagnóstico paulista apresenta que

> nosso péssimo desempenho não resulta da falta de esforço ou de pobreza. Nosso fracasso resulta de não estarmos dispostos a aprender com nós mesmos". O estado de São Paulo enfrenta o desafio de governar uma rede grande e com a intenção de mensurar o tamanho há a comparação do número de funcionários da rede paulista versus número de profissionais de grandes empresas (BARROS, 2018)

A apresentação é feita pelo economista Ricardo Barros que trabalha no IAS. Para ele, o desafio é usar os recursos de maneira eficiente porque já um gasto substancial na ordem de 6% do PIB brasileiro destinado a educação. Para alcançar a eficiência é necessário “usar evidências e conhecimento científico para aumentar a efetividade”. Desta maneira o trabalho do IAS contribui para a União e Estados na assessoria e com diagnóstico a respeito da educação.

No documento intitulado “Desafios para a política educacional” apresenta uma lista de 18 desafios e que podem ser destacados: Desafio 6- universalizar o atendimento escolar para a toda a população de 15 a 17 anos (meta 3 PNE[3]); Desafio 14- garantir que toda a criança conclua os anos iniciais do EF com proficiência em todas as áreas do conhecimento. Embora saliente a luta pela EI e cite a necessidade da proficiência de todas as áreas do conhecimento, o documento só apresenta dados referente a aprendizagem de português e matemática. Matérias que são cobradas nas avaliações feitas pelo INEP[4] e que impactam diretamente no resultado obtido no IDEB[5].

Os desafios estão conectados a formação dos estudantes para que estes ingressem na sociedade como trabalhadores qualificados e assim alcançar o desenvolvimento humano. Há a preocupação do instituto a respeito da situação econômica para que ocorra a absorção da massa qualificada de acordo com os parâmetros do IAS e assim a sociedade possa desfrutar dos dividendos desta equação formada pelas variáveis da formação do trabalhador e da economia.

> O desenvolvimento humano requer que cada pessoa tenha, por um lado, oportunidades para desenvolver seu potencial e adquirir competências (papel da educação) e, por outro, que tenha oportunidades para empregar as competências desenvolvidas de forma produtiva e significativa (papel da economia). O equilíbrio entre esses dois tipos de oportunidades é essencial. Uma força de trabalho com baixa escolaridade numa economia dinâmica traz ao menos dois inconvenientes. A baixa escolaridade pode acabar freando a dinâmica econômica ou levando à alta imigração de mão de obra qualificada e pouca apropriação pela população nativa dos benefícios do crescimento econômico. Uma força de trabalho com alta escolaridade numa economia estagnada também tem seus inconvenientes, principalmente os relacionados à subutilização das competências desenvolvidas e a eventual emigração dos segmentos mais escolarizados (drenagem de cérebros) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, p. 4)

3 Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional.

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma utarquia federal vinculada ao Ministério da Educação

5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB. O Índice é calculado a partir dos componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep e fluxo (evasão escolar). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. O desempenho médio é obtido através da Prova Brasil, para municípios e escolas, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. O IDEB foi criado em 2007 e conta com metas a serem alcançadas e que servem como parâmetros para os sistemas educacionais. A principal meta está para o ano de 2022 quando a meta é de que a educação brasileira (estados, municípios e unidades federais) alcancem 6 pontos no IDEB. O ano foi escolhido para comemorar os 200 anos de Independência do Brasil.

As contribuições do IAS mostram a sua forma de atuação junto aos órgãos públicos na formulação de políticas educacionais. Permite que ele desenvolva a sua visão a respeito da educação e as suas soluções. Mozart Ramos, diretor do IAS, descreve o Instituto em sua fala de vídeo institucional postado no site do IAS como sendo "laico no sentido de que procura sempre manter a sua neutralidade, apolítico. Trabalha na perspectiva (...) de melhorar a qualidade da educação básica para todos os brasileiros" (RAMOS, 2018). Ainda no vídeo, diz que o instituto é procurado por políticos para saberem a respeito da educação no país. Os personagens que os procura são candidatos a chefe da nação e candidatos a chefes de estados. Sobra espaço para Mozart citar que Bolsonaro e Viviane Senna tiveram reunião na qual ele também participou. Na ocasião o então candidato queria saber a respeito de "quais eram os desafios na visão do Instituto" (RAMOS, 2018) e o que "nós deveríamos colocar para melhorar a educação no Brasil" (IBIDEM).

O IAS de acordo com a fala de Mozart Rodrigues se transformou em um órgão consultor e promotor no campo educacional. O grau de influência é tão grande que o próprio Mozart chegou a ser cotado para ocupar a vaga de Ministro da Educação, mas por disputa de grupos sectários que apoiam Bolsonaro não houve a efetivação. Entretanto, como diz Mozart, "Governadores eleitos procuram maciçamente o Instituto Ayrton Senna" para saber do diagnóstico e indicação de nomes para secretarias de educação. Assim refletindo a relevância do "Instituto enquanto referência nacional no campo da educação".

INOVA EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO HOJE, INSPIRAÇÃO AMANHÃ?

O programa educacional teve sua cerimônia de lançamento no de 2019. O programa é uma parceira do IAS com a SEDUC. O objetivo é ajudar o aluno na construção de seu projeto de vida, melhorar a relação professor-aluno e corroborar para melhora da aprendizagem assim refletindo nos resultados da rede paulista no IDEB. A melhora do rendimento escolar se dá através das habilidades socioemocionais que tem como resultado melhor aproveitamento da aprendizagem. Nas palavras da presidente do Instituto, Viviane Senna, "os alunos precisam de novo grupo de competências: habilidades socioemocionais" (SENNA, 2019) e as habilidades citadas são colaboração, trabalho em time, abertura ao no, criatividade, empatia, flexibilidade, tolerância, respeito, determinação, garra e persistência. As habilidades, de acordo com Viviane, são necessárias para que o aluno esteja preparado para o século 21. A exigências das habilidades socioemocionais recai também sobre os docentes. Aos docentes há necessidade de serem inovadores, mentores, investidores, motivadores, iluminadores e catalizadores. A justificativa apresentada na fala da presidente do IAS é de que "o mundo mudou, mas a escola foi o único lugar que não (...) mesma lousa, alunos em fileira, mesma maneira de aprender: nada mudou" (IBIDEM) no ambiente escolar. O diagnóstico de estagnação do IAS é somado ao baixo desempenho no IDEB da educação paulista comparado ao IDEB nacional.

A educação paulista possuiu resultados acima dos estabelecidos pelo IDEB entre 2007 até 2011. Após a data o índice paulista no Ensino Fundamental (EF) foi abaixo da meta. Embora tivesse ocorrido melhora, ela foi insuficiente para que ocorresse a superação dos pontos projetos. Logo o EF paulista permanece aquém da meta de pontos e tem distância aumentada desde 2013.
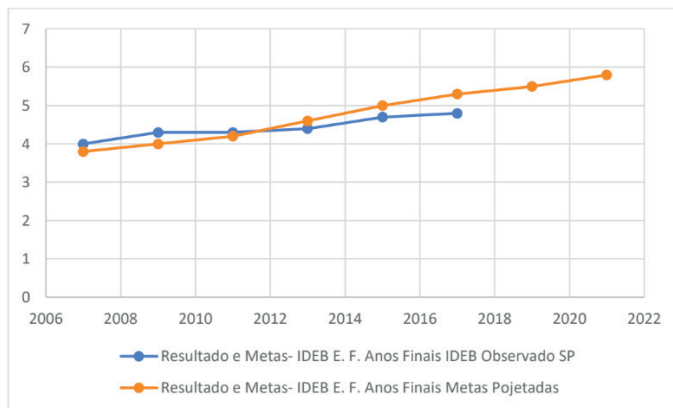
Figura 1- Resultado x Metas IDEB Ensino Fundamental- Anos Finais- 2007-2017.

Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

O Ensino Médio apresenta comportamento semelhante de desempenho do EF em comparação com as metas bienais do IDEB. No período de 2007 a 2011 o resultado paulista se manteve acima da meta e obteve ligeira melhora no ínterim, mas entre 2011 e 2013 houve que significativa no resultado paulista e o deixou abaixo da meta desde então. O distanciamento entre os números da Meta e resultados aumento sobretudo entre 2015 e 2017 provocado pela piora no desempenho escolar.
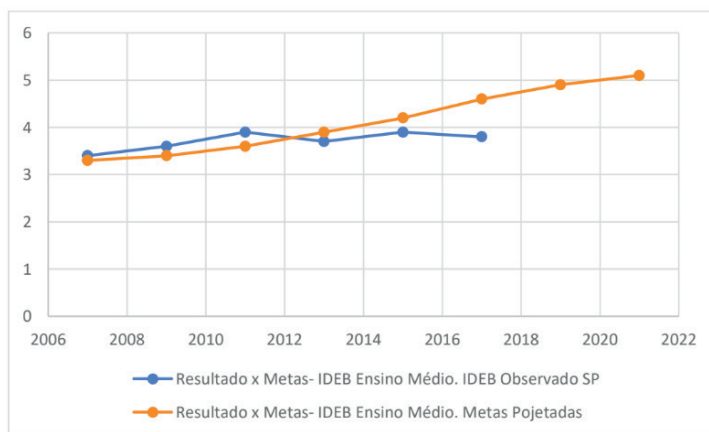
Figura 2- Resultado x Metas IDEB Ensino Médio 2007-2017

Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

O Inova, além dos objetivos próprios já citados, procura contribuir de maneira orgânica para a melhora do IDEB. As habilidades socioemocionais, de acordo com Viviane (2019), são comprovadas cientificamente de que são capazes de contribuir para que os alunos possam “dar certo” na escola, “inclusive em termos acadêmicos”. A habilidade é um facilitador que corrobora no desenvolvimento cognitivo do estudante. O exemplo citado durante sua apresentação é de que a habilidade socioemocional “abertura ao novo” é “responsável por desenvolver até 3 meses adicionais de aprendizagem em português” (SENNA, 2019). Desta maneira, as habilidades irão contribuir para “ajudar o país na lição de casa que ainda não fez: garantir o desenvolvimento pleno de competências cognitivas a altura”.

As mudanças práticas na vida escolar provocadas pelo Inova envolveram a inserção de três novas disciplinas: eletivas, projeto de vida, tecnologia. É no interior destas novas disciplinas que serão postas em práticas os objetivos do programa. Para que elas pudessem fazer parte da grade curricular paulista houve adaptação do horário. O tempo de aula de cada matéria passou de 50 minutos para 45 minutos, foi acrescido 15 minutos ao tempo diário e o número de aula passou de seis para setes aula em cada. Assim é possível que os alunos tenham duas aulas de eletivas, duas de projeto de vida e uma de tecnologia. A capacitação para as novas disciplinas também contou com a participação do IAS. Foram oferecidos cursos introdutórios e aperfeiçoamento de cada disciplina e assim os docentes da rede paulista puderam estar aptos a lecionarem as novas matérias. O material também foi elaborado pelo IAS.

A proposta do Inova propõe política integral para todos os alunos o que nas palavras de Senna é “equidade de oportunidades” e “pleno desenvolvimento”. A questão que fica é: como pensar pleno desenvolvimento se o que é citado visa melhora na aprendizagem de português e matemática somente? O “pleno desenvolvimento” é a “produção” de aluno que atinja os pontos estabelecidos como meta no IDEB? O assunto não é abordado na apresentação de Viviane Senna, mas o papel do IAS é enaltecido no final de sua apresentação. O IAS “tem experiência e expertise de como desenvolver habilidades socioemocionais com base em ciência”, possui “repertório de conhecimento”. O final de sua fala reserva praticamente uma “equação”: habilidades cognitivas + socioemocionais = impacto positivo na vida e aprendizagem.

Por que reforma empresarial?

A educação é alvo de reformas em diversos países ao longo da história. O programa *Inova Educação* está inserido no contexto de mudança que vem sendo implementado a mais de uma década e está comungando com as diretrizes educacionais pautadas pelo MEC. Embora o resultado educacional paulista medido pelo IDEB demonstre que há falhas por conta da queda do resultado da rede paulista.

O *Inova,* analisada de forma crítica, é possível enxergar seus atores, suas

concepções e a imposição de anseios particulares do IAS. Logo ele pode ser encarado como uma reforma empresarial pois

> reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p 380)

O IAS é uma instituição que em parceria com a SEDUC está reorganizando a educação pública paulista. O seu trabalho se estende na elaboração do Inova e sua participação atualmente é vista nos processos de formação continuada dada aos professores. O IAS que se apresenta como órgão "isento" e "laico" nas palavras de Mozart Ramos acaba tomando conta dos processos e impõe a solução para a educação de acordo com seu diagnóstico. Prepara material, treina professores e impõe seu controle de gestão afim de garantir que os resultados sejam alcançados. No evento de abertura, Viviane Senna disse que o IAS levava toda a sua expertise e *know-how* baseado em ciência e comprovação. As mudanças estão apenas no início, o fato do período pandêmico ter esvaziado as salas de aula, a opção do estudo remoto não fez com que o processo parasse. Através da formação continuada dos docentes transmitida pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP[6]) é que o IAS continua impondo suas ideias junto e orientação de como o docente deve agir nas aulas.

A concepção de sociedade e futuro almejada pelo IAS com a equalização da questão da formação e da economia dinâmica se assemelha a como "o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência" (FREITAS, P 31. 2018)

A educação é encarada pelo IAS como um *case* que deve ser enfrentado. Os resultados atuais mostram como *case* de fracasso, mas como uma empresa que identifica seu problema, implementa medidas para mudança e obtendo resultado satisfatório a metodologia deve ser repetida. Assim é o Inova. A fala do governador João Dória Júnior reafirma o sentido, pois de acordo com suas palavras o Inova "se for bem em São Paulo, vai bem no resto do Brasil". Há parâmetro, método e objetivo a ser alcançado: "recuperar posição no IDEB. Desafio colocado para Rossieli" (DÓRIA, 2019). O desafio que é colocado para o Secretário Rossieli recai sobre todos os docentes, diretores e coordenadores da rede paulista e representa a tarefa de que em "2021 São Paulo vai voltar a liderar IDEB". Desta maneira, o estado "passa a dar exemplo" ao país. A educação almejada é a "educação sem ideologia, partidarismo. A educação feita para educar, pra (*sic*) formar, pra (*sic*) inspirar e transformar crianças e jovens em líderes" (DÓRIA, 2019)

---

6 O CMSP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo disponível na web e através de aplicativo para celular. Ela serve como plataforma para transmissão de conteúdo para alunos, professores e gestores que possuem programação distinta em cada um dos segmentos e enquadramento profissional.

O produto é desenhado no discurso do governador que mais parece um *briefing*[7]. Os estudantes devem ser preparados para serem "líderes", competirem em busca de seus objetivos. Os objetivos serão traçados no interior da escola com o desenvolvimento individual do projeto de vida. As habilidades socioemocionais são as ferramentas necessárias para a construção do indivíduo dentro deste processo e do modelo sociedade desenhado pelo IAS.

> (...) a reforma permite o alinhamento da escola 'as necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e as agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda (FREITAS, p. 29, 2018)

A interpretação apresentada por Freitas (2018) faze sentido quando pensado o Inova sob a perspectiva crítica da intencionalidade do IAS atrelada ao que deseja alterar. A melhora no IDEB será refletida na melhora da aprendizagem de português e matemática. As demais disciplinas atuam como auxiliares. É evidente que a melhora cognitiva do aluno em matemática e português deve refletir nas demais disciplinas, mas o foco é outro. Atingir a meta de pontos no IDEB e mesma a meta se restringe a nota 6.

A utilização de dados como IDEB, avaliações em larga escala, padronização da formação e dos materiais talha o trabalho docente limitando seu espaço de reflexo. É a precarização docente através da transformação da escola em empresa que passa a possuir mecanismos de controle de gestão, controle de conteúdo e mede o desempenho.

> O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento de qualidade das redes e das escolas. (FREITAS, p 33-34. 2018)

A crença contida nas ações são de "que se o método funciona com as empresas, também funcionará com as escolas" (CASTRO Apud FREITAS, p. 35. 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o processo de transformação esteja só no início, é mais do que necessário debruçar sobre ele com visão crítica. A educação é projeto de nação que mexe diretamente com gerações, afeta a sociedade e a maneira com ela se relaciona no campo político, econômico e social. Assim, questionar o que ocorre é colocar em pauta a discussão a respeito do futuro do país. A discussão envolve a sociedade civil e o Estado, mas dentro deste processo na luta por interesses cada ator possui seu grau de força e influência.

---

7 Briefing é um conjunto de informações ou uma coleta de dados passados em uma reunião para o desenvolvimento de um trabalho ou documento.

A capilaridade do IAS é demonstrada pelas parcerias e por sua longevidade. Porém ela carrega consigo visão de sociedade voltada para o mercado, e está colocando em prática um tipo de formação que levará a formação de classe trabalhadora apta a conviver com as necessidades do século 21. O Estado não pode se preocupar a formar somente trabalhadores. A preocupação e que está no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A escola pública não pode se sujeitar ao papel de produzir somente um produto destinado ao mercado como se o estudante fosse uma matéria prima transformada em um produto da linha de montagem. Ela tem a missão de produzir novos membros da sociedade, mesmo que inseridos em uma ordem capitalista. A cidadania é um direito e dever, mas que com inova é talhado pela opção de trabalhar concepção individualista do projeto de vida e habilidades socioemocionais na perspectiva de que "líderes" irão ao mercado saciar suas necessidades e desfrutar de suas benesses.

REFERÊNCIAS

DAGNINA, Evelin. **Construção democrática, neoliberalismo e participação**: os dilemas da confluência perversa. Política e Sociedade, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732. Acesso em: 22 de nov. 2020.

DEPIERI, Adriana A. de L. **Instituto Ayrton Senna**: proximidades e contradições da atuação empresarial na educação pública no Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122019-155938/publico/ADRIANA_ALVARES_DE_LIMA_DEPIERI_rev.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2020.

FREITAS, Luiz C. **A Reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: https://bit.ly/32cHc84. Acesso em: 26 ago. 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Inova educação**: transformação hoje, transpiração amanhã, 2020. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/ Acesso em: 05 de nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Desafios para a política educacional**- São Paulo. 2018. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/diagn%C3%B3stico/arquivos-diagnosticos/Desafios_IAS_SP_2019.04.02.pdf Acesso em: 30 de out. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diagnóstica da Educação Básica**- Estado de São Paulo. 2018. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/diagn%C3%B3stico/Slides%20exibidos%20no%20v%C3%ADdeo%20-%20S%C3%A3o%20Paulo.pdf Acesso em: 01 de nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/ Acesso em: 24 de out. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. São Paulo; Boitempo, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Lançamento do programa Inova Educação**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aFZCaKHVVVM&list=PL6fldOITrOirJJRYkRaiMd75tGgeChVJd&ab_channel=SecretariadaEduca%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 03 de nov. 2020.

CAPÍTULO 5

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA/CINTINS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA: O VER E O SENTIR O CURRÍCULO E A VIDA NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 22/04/2021

Edilena Maria Corrêa
Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação do Campo,Cametá-Pa
http://lattes.cnpq.br/2019366890337810

Joelma de Jesus Dias Leão
Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação do Campo,Cametá-Pa
http://lattes.cnpq.br/2710220732268989

RESUMO: O texto traz reflexões acerca dos processos formativos dos educadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado da Federal do Pará-Campus do Tocantins, a partir das questões: os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo seguem linhas singulares dos modos de vida em processos formativos? Como a alternância pedagógica tem se efetivado no sentido de possibilitar movimentos singulares que escapem à universalidade e às linhas duras dos processos formativos da docência? O presente ensaio dialoga com autores que discutem sobre a educação do campo e com a filosofia da diferença no sentido de movimentar o pensamento a respeito dos processos formativos dos docentes do campo a partir de relatos de egressos do curso. Entende-se a formação como processo que ocorre por inúmeras experiências, que foge às certezas, aos caminhos retos traçados por currículos e práticas pedagógicas que negligenciam as singularidades e os modos de vida.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de professores. Educação do campo. Alternância pedagógica.

THE DEGREE COURSE IN RURAL EDUCATION AT UFPA / CINTINS IN THE MUNICIPALITY OF CAMETÁ-PA: SEEING AND FEELING THE CURRICULUM AND LIFE IN TRAINING PROCESSES

ABSTRACT: The text brings reflections about the educative processes of educators of the Course of Education in the Field offered by the Federal do Pará-Campus do Tocantins, from the questions: the training processes of the Course of Education in the Field follow singular lines of the ways of life in formative processes? How has the pedagogical alternation been effected in the sense of enabling singular movements that escape the universality and the hard lines of the teaching training processes? The present essay dialogues with authors who discuss rural education and with the philosophy of difference in order to move thinking about the formative processes of rural teachers based on reports from graduates of the course. Training is understood as a process that occurs through innumerable experiences, which escapes certainties, the straight paths traced by curricula and pedagogical practices that neglect singularities and ways of life.

KEYWORDS: Teacher training. Rural education. Pedagogical alternation.

1 I INTRODUÇÃO

O mal-estar herdado das linhas fixas que fabricam a imagem do “ser professor”, acaba por engessar a formação, roubando-lhes a potência criativa e inventiva do corpo em processos formativos que é atravessado por experiências e modos de vida singulares. Os deslocamentos e desvios das certezas de “ser professor”, de “formar professor” vieram por meio de outras formas de olhar e sentir, de outras experiências vivenciadas no decorrer dos Cursos de mestrado e doutorado, quando vivenciei situações de estudo movidas por uma vontade viva de conhecer, de experimentar, e essa vontade “[...] teria tanto mais força quanto maior o número de maneiras pelas quais pudesse ser afetado” (DELEUZE, 2018, p. 82). Tais processos formativos possibilitaram outros olhares sobre a educação, pelas vias da criação, da experimentação, da aposta na singularidade, na vida que acontece, nas incertezas, nas linhas movediças que estão a tecer os processos formativos de professores e professoras.

O texto resulta de uma pesquisa que objetiva investigar sobre os processos formativos do curso de Licenciatura em educação do campo no que tange à área de Ciências da natureza a partir das linhas singulares e dos modos de vida dos licenciados em educação do Campo da universidade federal do Pará campus do Tocantins/Cametá.

Pensar sobre as potências dos processos da formação inicial de educadores e educadoras do campo é importante para permitir movimentos no que diz respeito ao currículo e a formação como latência e possibilidades, como mapa de linhas cujos traçados estão abertos às intensidades e singularidades que estão a transitar no currículo e nos processos formativos dos(as) docentes das escolas do campo. Nesse sentido, apresentam-se como indagações: os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará-Campus do Tocantins/Cametá seguem linhas singulares dos modos de vida dos professores em processos formativos? Como a alternância pedagógica tem se efetivado no sentido de possibilitar movimentos singulares que escapem à universalidade e às linhas duras dos processos formativos da docência?

Para Rolnik (1995), vivemos o mal-estar da desestabilização de nossas figuras, e na tentativa de nos apaziguarmos, investimos inconscientemente as figuras prêt-a-porter que idealizamos, o que nos fasta mais ainda da possibilidade de criar territórios singulares que corporifiquem os agenciamentos de diferenças que pedem passagem.

Pesquisas realizadas por estudiosos da área da educação do campo como Mônica Molina, Roseli Caldart, Salomão Hage, têm levantado importantes questões para pensar sobre as políticas de formação dos educadores do campo. Molina (2011), destaca que há necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos que ofereçam elementos importantes para sua ação educativa também em meio aos contextos de tensões que permeiam as relações sociais no território rural

contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território.

A pesquisa se desenvolve por percursos cartográficos que busca através da sensibilidade nos atos de leitura, escuta e escrita sobre a formação, sobre o que atravessa e o que povoa os licenciados do curso de educação do campo em seus processos formativos. A cartografia é utilizada como modo de fazer pesquisa, como prática de acompanhamento dessas redes de conversações, escuta e escrita das linhas que tecem os processos de formação dos professores e professoras das escolas do campo.

2 I A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE RIOS E FLORESTAS

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, que tem como objetivo formar educadores para atuar junto às populações do campo na Amazônia, tem estado em territórios das águas e florestas para fortalecer as lutas dos povos ribeirinhos e das florestas por territórios e direitos à vida, à saúde, à educação.

O projeto da modernidade criou uma escola para a classe trabalhadora através da qual impôs o silêncio e a invisibilidade da cultura dos grupos minoritários. Desse modo, a formação de professores tem seguido as linhas da dominação, das certezas, dos pacotes, tanto no que tange ao currículo como as práticas pedagógicas.

Com “receitas” prontas, a formação de professores tem enveredado pelo campo dogmático com base em regras, padrões, “atravessada por relações de verdade, unidade, objetividade, correção” (BRITO, 2015, p. 87), que ignoram as singularidades, as diferenças. Resistir a esse pensamento na formação de professores da escola do campo é urgente, através de lutas constantes por políticas públicas de educação e pela afirmação da cultura e saberes do povo campesino no currículo escolar, por processos formativos que possibilitam passagens, movimentos em aliança com a singularidade (Gallo 2003), com os modos de vida dos sujeitos do campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/ Campus do Tocantins Cametá destinado à formação de professores da área rural, para atuarem nas escolas do campo atende os municípios de Cametá, Oeiras do Pará, Mocajuba, Baião Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri. Banhados por rios, esses municípios atendem em suas escolas crianças, adolescentes e jovens que vivem no campo em especificidades ambientais, culturais, sociais e econômicas bastante diversas e que precisa escapar de uma perspectiva de educação universal, padronizada, que desconsidera as singularidades, a heterogeneidade.

A Amazônia Tocantina Paraense apresenta uma diversidade sociocultural tecida por povos indígenas, ribeirinhos, camponeses, pescadores, agricultores, extrativistas...são peculiaridades marcadas por suas localizações territoriais que têm ficado fora das políticas educacionais implementadas nessa região. Isso se deve à forma hegemônica de olhar

e pensar a educação do campo, há uma invisibilidade a respeito das singularidades dos sujeitos do campo, o que tem se mantido ao longo das décadas nos processos formativos de professores. Tais concepções e práticas formativas têm sido potencializadas por questões que se firmam no pensamento da identidade, de um modo único e universal de aprender e se tornar professor.

Todavia, as culturas das populações campesinas têm sua constituição mediada pelo trabalho, pelo cotidiano, pelos modos de vida no campo. Crianças, jovens e adultos tecem suas relações com rios e florestas. Nos espaços campesinos, o trabalho é tido também como educativo que se aprende nas relações cotidianas no grupo familiar, o que, segundo os sujeitos do campo, ajuda a manter a cultura e os saberes diversos das comunidades. Nesses espaços pulsa a vida que se reinventa, que experimenta, que resiste, que tece suas lutas diárias pela existência. As comunidades do campo são compostas de muitos desafios, dentre eles, o de implementação e expansão de políticas e projetos de educação que abracem rios e florestas, como tem se lançado a tal desafio a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Tocantina Paraense.

3 I A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO LINHA DE FUGA NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Nas primeiras décadas do século XX, na França, foram criadas as Maison Familialles que deram origem à pedagogia da alternância, era uma nova forma de pensar e implementar o processo de escolarização dos filhos dos trabalhadores camponeses que por falta de escolas no campo, estavam sendo “expulsos” para os centros urbanos. Tal experiência trazia uma proposta de organização pedagógica a ser desenvolvida em tempos e espaços que objetivavam a formação geral, humana e profissional. Essa nova forma de pensar a educação na França resultou de movimentos dos camponeses por escolas que atendessem seus anseios (BERNADET; PEZARICO, 2011, P.119).

Surgia então a Pedagogia da Alternância como um modo de organização pedagógica do ensino pautada na articulação entre a vida na escola e a vida na comunidade, tempos espaços e experiencias diferentes igualmente importantes nos processos formativos. O tempo escola e o tempo comunidade alternam-se e firmam-se na relação pedagógica entre escola, família e comunidade de modo a relacionar os modos de vida e de trabalho dos estudantes do campo com o objetivo de possibilitar a permanência dos estudantes em seus espaços de vivência.

A nova forma de organização do ensino baseada na pedagogia da alternância se dava em espaços e tempos formativos que tinha como objetivo a formação ancorada na articulação entre disciplinas escolares e a vida dos camponeses, passando por questões de cunho social, econômico, ambiental e político (GIMONET, 1999).

Nessa forma de organização os jovens camponeses que trabalhavam na propriedade

familiar, poderiam, periodicamente, complementar sua formação na escola de modo adaptado ao seu trabalho, conforme destaca Silva (2012).

> Houve um acordo de que este período de formação complementar seria realizado sob a forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. [...] Nascia, assim, aquele que viria a ser uma das características e base fundamental do projeto pedagógico das Maisons Familiales Rurales (MFRs): a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral técnica no centro de formação (SILVA, 2012, p. 36).

Sobre a pedagogia da alternância como forma de organizar o processo educacional dos sujeitos camponeses na França, Nosella (2014) destaca que a mesma buscava a criação de uma escola diferenciada, que atendesse as necessidades dos jovens trabalhadores do campo com concepções teóricas e metodológicas ancoradas seus modos de vida e de trabalho, não uma adequação da escola convencional a essa concepção pedagógica.

No Brasil, a pedagogia da alternância começou a ser realidade no Estado do Espírito Santo no final da década de 1960, no contexto da ditadura militar se constituindo como uma importante forma de organização educacional, caracterizada pelas lutas e resistências dos trabalhadores do campo, como forma de enfrentamento a uma concepção de educação hegemônica, excludente e precarizada.

Essa forma de enfrentamento por meio de concepções e práticas educativas como a Pedagogia da alternância, possibilita "movimentos singulares que escapem a universalidade como se fossem uma espécie de resistência ou mesmo um grito" (COSTA; BAIA; BRITO, 2018, p. 91). A Alternância Pedagógica faz parte de movimentos sociais de luta pela garantia de direitos no campo, especificamente, o direito à educação. Tais movimentos entendem a Pedagogia da Alternância como possibilidade de permanência dos jovens do campo em suas comunidades garantindo seus direitos à educação.

Trata-se de uma linha de fuga dos sujeitos do campo, traçada, sem nenhum modelo. Segundo Deleuze e Guattari (2005), é possível inventar nossas linhas de fuga traçando-as efetivamente, na vida. O movimento de luta e resistência dos camponeses através da Pedagogia da alternância é um trabalho de muitos, se tece de forma coletiva e de acordo com as necessidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a pedagogia da alternância, se constitui como necessidades de criar formas de enfrentar e resistir os desafios vividos nas comunidades do campo.

Deleuze (1992), destaca a possibilidade de escapar aos saberes já constituídos, aos modos hegemônicos de ser e de estar com o outro pela criação de uma máquina de guerra, que de certa maneira, implica inventar novos espaços-tempos diversos e singulares que escapam ao controle. Os espaços-tempos da pedagogia da alternância escapam ao modelo da pedagogia convencional, que padroniza e impõe as certezas através de pacotes didáticos universais, em favor de uma escola que atravessa a vida dos sujeitos do campo. Criar lugares outros que possibilitem vazamentos, processos criativos na formação de

professores, que atentem para as singularidades, que escapem a universalidade como uma espécie de resistência são possíveis, outras formações e outros modos de existências são importantes para escapar aos modelos e receitas didático-pedagógicos.

A formação de professores a partir da alternância pedagógica que integra tempo-comunidade e tempo-universidade possibilita a diversidade de experiência. Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002, p. 21) ressalta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Entende-se então a experiência como tudo o que nos atravessa de uma forma ou de outra, como tudo o que nos envolve e compõe a nossa formação, portanto a experiência se constitui como mecanismo de formação e de transformação no processo educativo.

> Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível é um sujeito aberto à sua própria transformação, ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentidos. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação, daí que a experiência me forma e me transforma (L 2011, p. 07).

A ideia de experiência como transformação do sujeito vai na linha da alternância pedagógica, que na relação de espaços-tempos os sujeitos se lançam às passagens, aos afetos, a tudo o que nos passa, nos toca, nos acontece. O tempo-espaço universidade favorece a socialização dos saberes e experiências vivenciadas pelos professores em formação no tempo-espaço comunidade.

São agricultores, pescadores, extrativistas...que em seus territórios desenvolvem seu trabalho de forma singular, tais experiências são partilhadas e potencializadas na universidade em relações de transversalidade de saberes entre estudantes-estudantes, estudantes-professores e estudantes-professores-territórios. Todavia a experiência é única para cada sujeito.

Na formação por alternância essas relações aproximam de forma potente a universidade e os territórios camponeses em diferentes tempos e espaços formativos a partir das experiências de cada sujeito, o sujeito da experiência, que, segundo Larrosa, 2011, p. 08), tal sujeito é como um território de passagem, uma superfície de sensibilidade, pois a experiência não é o que se faz, mas o que nos faz, o que nos passa, o que nos envolve.

4 I EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRANSVERSALIDADE DE SABERES E EXPERIÊNCIAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA

O Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará- campus do Tocantins/Cametá assim como as falas dos egressos destacam a importância das experiências vivenciadas por meio da alternância pedagógica em seu processo formativo. Desse modo, as experiências são formativas e atravessam as linhas singulares e criativas, e têm na alternância uma forma de resistência que possibilita a democratização do saber e fissura os modelos formação ancorados em demarcações de fronteiras entre o institucional e o não institucional.

Na formação por alternâncias a transversalidade se saberes e experiências possibilita diálogos entre conhecimentos científicos e os saberes dos sujeitos, através de movimentos que buscam romper com as concepções e métodos ancorados na neutralidade da ciência, na crença do conhecimento científico como verdade única, que marginaliza e silencia os demais saberes e experiências que adentram as instituições formativas.

Molina e Hage (2015 p. 30), destacam que na Educação do Campo, a Formação em Alternância apresenta a intencionalidade pedagógica de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Desse modo, formar educadores do campo com base em diálogos entre saberes e experiências dos diferentes espaços-tempos fortalece uma educação vinculada à vida, ao trabalho, ao território e às singularidades das diversas Amazônias que vestem os muitos corpos que experimentam os processos formativos da docência, como destaca o relato de uma egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

> Como professora formada nesse curso, posso dizer que todas as nossas atividades realizadas na nossa comunidade, como nosso trabalho, nossa cultura, nossos conhecimentos sobre as plantas, a agricultura, a pesca... são valorizadas pelos professores durante as disciplinas. A gente consegue ter uma formação que parte dela é feita considerando os nossos conhecimentos da nossa vida. Eu vejo isso como uma forma de inclusão dos povos do campo na universidade, dos conhecimentos do povo do campo na educação. (EGRESSA DO CURSO LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ CAMETÁ, 2021).

Essa compreensão mostra a relação entre o Curso de Educação do Campo e a valorização dos modos de vida dos camponeses, oportunizada pela formação em Alternância. A valorização dos saberes e culturas dos estudantes do campo no decorrer dos seus processos formativos durante o curso, é enfatizada pela egressa como um ponto singular oportunizada pela Alternância que olha para a sua realidade e começa a compreender a relação da educação, com seu trabalho, com seus modos de vida, com seu território.

Dessa forma, compreende-se que a alternância como instrumento pedagógico fortalece a relação entre universidade e comunidade e o diálogo entre as áreas de

conhecimento, o território, o trabalho, a escola, o rio, a agricultura, a pesca e os movimentos sociais. A alternância pedagógica está relacionada à busca de alternativa para que os sujeitos do campo tenham acesso à educação de qualidade em suas comunidades fortalecendo os modos de vida e a organização social como forma de resistência e enfrentamento às questões que afetam seus territórios.

5 I ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação de professores ainda se apresenta como um território demarcado por determinadas diretrizes e práticas pedagógicas com o objetivo de emoldurar a docência na universalidade, no padrão, na identidade do "ser professor". Porém, professores em processos formativos são indivíduos com singularidades, afetos e desejos que podem fissurar as estruturas sólidas dos moldes de formação docente e abrem espaços para encontros com as potências da vida.

A alternância pedagógica no curso de formação de professores é um elemento pedagógico que tem se colocado como um modo de resistência e subversão a uma formação que objetiva um sujeito centrado, estável, dono da verdade. A alternância permite aos sujeitos atravessamentos, passagens, movimentos transversais pelas linhas dos conhecimentos científicos, dos saberes, da cultura, do trabalho que faz pulsar a vida no campo. desse modo, a formação por alternância rompe com a concepção de conhecimento único e legítimo no currículo e torna-se, desse modo, um mapa aberto às intensidades, por onde transitam saberes e experiências diversas. Os tempos/espaços/saberes (comunidade/universidade), dinamizam e potencializam a composição formativa da docência.

Entende-se que os processos formativos dos professores envolvem movimentos de composição do ver, do sentir, do viver, como fragmentos de um corpo que está em constantes processos de composição, decomposição e recomposição em meio às suas singularidades e seus modos de vida. Possibilitar outros modos de aprender e ensinar, dar vasões a processos formativos que sejam sensíveis às singularidades, à heterogeneidade tem importância no contexto da formação inicial de educadores do campo no sentido de permitir processos por onde ecoem as vozes dos grupos minoritários é possível, e, a alternância como processo pedagógico cria fluxos, passagens, é um modo de resistência.

REFERÊNCIAS

BERNADETT, M.L.; PEZARICO, G. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. In. **Revista de Ciências Humanas**. Westphalen v. 12 n. 19 p. 117 -136 Dez. 2011 Disponível em: htt p://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/346. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRITO, M. R. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COSTA, D. W. BAIA, Y. de S. BRITO, M. R de. Traçados singulares na formação de professores. **Revista Signos**, ano 39, n.2, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações.** Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Autêntica, 2003.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. Anais. Salvador: UNEFAB 1999, p. 39-48.

LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**. n 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.) Licenciaturas em educação do campo – registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C. HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto de expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**. Vol.51, n.37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

ROLNIK, Suely. **O Mal-estar na diferença**. Psicanálise. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, n. 3, p. 97-103, 1995.

SILVA, Lourdes Helena. **As Experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Curitiba. Editora CRV, 2012.

CAPÍTULO 6

A INFLUÊNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Data de aceite: 01/07/2021

Jocileia Monteiro
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4937809751392234

Désirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/5840351062122519

RESUMO: O artigo apresenta o resultado da pesquisa de Mestrado e objetivou compreender como o processo de musicalização influencia o aprendizado e desenvolvimento de crianças de 0 até 3 anos de idade de um centro de educação infantil do Município de Presidente Kennedy/ES. O estudo se propõe a discutir o ensino da Musicalização como prática pedagógica que auxilia no processo de ensino aprendizagem de crianças, considerando que a música estimula determinadas áreas cerebrais, de forma a melhorar a capacidade de memória, a concentração, a saúde mental de crianças e o desenvolvimento comportamental. Trata-se de um estudo de caso único incorporado, classificado como exploratório, de natureza qualitativa e de intervenção, que foi aplicada a 10 crianças de um centro municipal de educação infantil. Esta pesquisa é sustentada pelos fundamentos teóricos de Vygotsky (1999, 2008), que aborda o desenvolvimento do indivíduo por meio da linguagem, da interação e do processo histórico social, como contribuição para o desenvolvimento cognitivo humano. Fundamenta-se também na teoria de Emile-Jaques Dalcroze, sob a abordagem de Fonterrada (2009), na teoria bem como em Swanwick (1994), autores considerados importantes para a educação musical. Foram desenvolvidas atividades que envolvem a música como prática de ensino, utilizando vídeos e outras atividades correlatas. Os resultados evidenciaram que a musicalização contribui para o desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor e afetivo das crianças, sendo importante fonte de estímulo no contexto educacional. As práticas de musicalização proporcionaram às crianças uma experiência prazerosa, que passaram a se reconhecer a e ao outro, permitindo-as se expressarem de diversas formas, por meio de sentimentos, pensamentos, movimentos como dança e/ou no fazer musical, acompanhando e identificando os diversos sons produzidos no ambiente.

PALAVRAS - CHAVE: Musicalização. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The article presents the results of the Master’s research and aimed to understand how the musicalization process influences the learning and development of children from 0 to 3 years old in a child education center in the city of Presidente Kennedy / ES. The study aims to discuss the teaching of Musicalization as a pedagogical practice that helps in the teaching process of learning children, considering that music stimulates certain brain areas, in order to improve the memory capacity, concentration,

mental health of children and behavioral development. It is a single case study incorporated, classified as exploratory, qualitative and intervention, which was applied to 10 children from a municipal center for early childhood education. This research is supported by the theoretical foundations of Vygotsky (1999, 2008), which addresses the development of the individual through language, interaction and the social historical process, as a contribution to human cognitive development. It is also based on the theory of Emile-Jaques Dalcroze, under the approach of Fonterrada (2009), in theory as well as in Swanwick (1994), authors considered important for music education. Activities involving music as a teaching practice were developed, using videos and other related activities. The results showed that musicalization contributes to children's cognitive, sensory, motor and affective development, being an important source of encouragement in the educational context. The musicalization practices provided the children with a pleasant experience, which started to recognize themselves and the other, allowing them to express themselves in different ways, through feelings, thoughts, movements such as dance and / or in making music, accompanying and identifying the various sounds produced in the environment.
KEYWORDS: Musicalization. Child education. Child development. Pedagogical practices.

1 | INTRODUÇÃO

A competência pedagógica da educação infantil passou por diversas transformações ao longo dos anos, dentre as quais retratam as mudanças ocorridas no conceito de infância e criança, até chegar ao que se entende hoje como a primeira fase da educação básica.

Desde então, a educação infantil foi ganhando espaço, chegando a ser reconhecida como a primeira etapa básica da educação em 1988, com a Constituição Federal, que estabeleceu a educação como direito de todos, assegurando o desenvolvimento do educando e a preparação para o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o emprego.

Embora a Carta Magna tenha estabelecido a educação como direito de todos, durante muitos anos o ensino infantil permaneceu restrito, limitando-se a inserção de alguns conteúdos que antes, não eram obrigatórios, como o ensino das artes, que abrange o ensino da música. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu esse ensino nas escolas, numa tentativa de contribuir para a formação humana.

Em 1998 cria-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para orientar a educação infantil, que abrange o ensino da música como forma de se criarem experiências, e proporcionar uma nova linguagem com base no desenvolvimento dos sentidos, da memória auditiva, das expressões, comunicações e o aprendizado de forma descontraída. Para Silva (2013, p. 20) "[...] a música é uma ferramenta muito importante na aprendizagem das crianças, e de suma importância na criatividade sendo também um fator na desinibição, coletividade [...]", tornando diferente e divertida a convivência das crianças, no âmbito escolar.

Destaca-se que a música está presente desde cedo na vida dos seres humanos, pois desperta o interesse da criança, que sente curiosidade em saber de onde vêm os sons e de que maneira eles são produzidos. Além disso, sabe-se que desde o útero materno as crianças podem escutar e produzir sons, como uma forma de comunicar-se com o ambiente externo.

Quanto nascem, sua primeira forma de compreender o mundo se dá por meio da escuta de sons, seja os sons do ambiente, ou a voz dos pais ao cantar uma melodia para ninar, e isso desperta na criança uma vontade de se comunicar. Neste sentido, a educação musical surge justamente para figurar o ensino das linguagens.

Essa noção permite constatar que a escola deve garantir que a música esteja presente no cotidiano escolar da criança, e compreenda que o processo de musicalização na educação infantil estabelece a multiplicidade de linguagens. A criança percebe que existem diversas formas de expressão e que os sons têm significados diversos, podendo expressar emoções, como alegria, tristeza, e pode também comunicar seus incômodos e seus conflitos. Aos educadores é importante compreenderem que pode ofertar às crianças as possibilidades de escolher as formas de linguagem mais adequada às suas habilidades.

Nesse sentido, é importante que os centros de educação infantil intensifiquem o uso de práticas pedagógicas, como atividades lúdicas, musicalização, cuja finalidade é brincar e ao mesmo tempo ensinar, potencializando o desenvolvimento integral das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retrata que essas interações permitem identificar "[...] a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (BRASIL, 2020, p. 37).

Com base na análise inicial, traça-se como objetivo demonstrar como o processo de musicalização influencia o aprendizado e desenvolvimento de crianças de 0 até 3 anos de idade na educação infantil.

2 | METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa classificam-se como estudo de caso, pois se trata de "[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2003, p. 32). Como apontado por esse autor, essa pesquisa implicou na realização de um tipo de investigação que envolveu abordagens mais específicas, a fim de explicar como os vínculos das causas da pesquisa interviram no contexto da vida real dos sujeitos, ou seja, buscou verificar a musicalização como forma de intervenção no ensino da educação infantil, avaliando a sua efetiva influência.

O método de intervenção aplicado nesta pesquisa compreendeu a integração da musicalização com crianças de 0 até 3 anos de idade como contribuição para o ensino-

aprendizagem na educação infantil. Convém destacar que com a situação de emergência em saúde pública da pandemia do COVID-19, o Município de Presidente Kennedy aderiu as regras de isolamento social, conforme Decreto Municipal n.º 22/2020 e n.º 42/2020, o que incidiu nas suspensões das aulas da rede pública municipal.

Por este motivo, a metodologia de pesquisa precisou ser adaptada, para atender as regras de distanciamento social. Desta forma, a intervenção pedagógica foi realizada em uma sala ampla do CMEI "Menino Jesus", devidamente higienizada, e arejada, com as janelas e portas abertas, permitindo a circulação do ar no ambiente. O processo foi dividido em duas turmas de 05 alunos cada, evitando a aglomeração no ambiente e mantendo-se assim um distanciamento considerável entre as crianças. Cada criança utilizou sua mascará, só retirando no momento em que participava da atividade.

A observação direta foi a técnica escolhida para compreender os fenômenos importantes e validar os dados que surgiram durante as práticas de musicalização, que consistiu em duas aulas em dois dias diferentes, seguindo fielmente um roteiro de observação, cuja abordagem se pautou em aspectos criteriosamente planejados para captar os comportamentos apresentados pelas crianças durante as atividades práticas efetivadas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo descrevem-se os resultados obtidos a partir dos dados produzidos pela intervenção com atividades pedagógicas que utilizam a musicalização como processo de ensino-aprendizagem, a fim de compreender como a musicalização contribui para a formação da criança na educação infantil.

Importa destacar que a pesquisa foi realizada com dez crianças apenas, devido às dificuldades impostas pela necessidade de isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus. Assim, as crianças participantes serão designadas por letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, que frequentam as salas do Maternal II. Dessas, x são do gênero masculino e y feminino.

Na primeira atividade com o vídeo "Quem mora na casinha", as crianças acompanham a reprodução atentamente, observando cada casinha e cada animal que morava na casinha. O vídeo inicialmente ilustrava as casinhas com suas cores vermelha, amarela, verde, azul, marrom, branca e rosa, bem como os animais que moravam na casinha, sendo eles a galinha, o pato, o sapo, o coelho, o porco, o rato e o macaco, respectivamente. Em um segundo momento, era perguntado no vídeo quem morava na casinha estimulando as crianças a responderem. Assim, espontaneamente elas respondiam.

Finalizado o vídeo, explicamos às crianças como seria a atividade da Lata Musical, que consistiu em uma lata personalizada com símbolos musicais na parte externa, e a parte interna continha várias "casinhas" feitas de material EVA, de cores variadas, com o

desenho de um animal dentro da casinha de EVA. As crianças descobriam que animal era esse ao abrir as portas de EVA da casinha.

Assim, as crianças foram convidadas individualmente a participar da atividade Lata Musical. À cada criança foi oportunizado manipular o objeto e pegar as casinhas em EVA que estavam dentro da Lata Musical, e em seguida, respondia perguntas sobre a cor da casinha e quem morava na casinha.

A primeira observação consistiu em verificar se a criança canta o repertório musical em conjunto com os colegas e individualmente, sendo constatado que 08 das 10 crianças possuem a facilidade para desenvolver as atividades musicais em grupo e individualmente, identificando características como espontaneidade, que ilustra a representatividade proporcionada pelo fazer musical das crianças. Essa atividade colaborou para o desenvolvimento da socialização e da comunicação com os colegas.

No entanto, as crianças B e C não obtiveram o êxito esperado na realização da atividade, em razão da sua timidez e facilidade de dispersão da atividade em questão, sendo necessário de estímulo e motivação por parte do professor para conseguir realizar a atividade proposta.

Neste caso em específico, pode-se levar em consideração que a realização da atividade em um único dia pode ter influenciado nos resultados das crianças B e D, vez que, embora o fazer musical seja um processo que estimule o desenvolvimento motor, auditivo, sensorial e social, há crianças que demandam de mais tempo para adentrar ao processo da musicalização.

Desse modo, sugere-se que a realização de atividade musical, através do canto, em conjunto com o uso das bandinhas rítmicas como forma de contribuir para o entrosamento de crianças com as características de B e C nas atividades musicais, vez que proporcionará o contato intuitivo e espontâneo da criança com a expressão musical.

Assim, as teorias confirmam a importância das relações sociais para o desenvolvimento integral da criança, e as atividades musicais buscam justamente promover essa interação, vez que através da música é possível o desenvolvimento de competências e habilidades, sendo seu significado voltado especificamente para a “[...] possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo” (FONTERRADA, 2008, p. 117).

A segunda atividade pretendeu verificar se as crianças cantavam com expressão, demonstrando sentimentos e emoções relacionados à música cantada.

Mediante observação, constatou-se que 90% das crianças que participaram do estudo demonstraram alguma expressão ao participar da atividade musical, sendo estas expressões de alegria, tristeza, espontaneidade, diversão, interação e comunicação, sendo estas competências fundamentais para o desenvolvimento da criança na idade infantil.

Trazendo para o âmbito da música, vê-se a expressão como parte estética da música, não sob o ponto de vista de Reimer (1989 apud FONTERRADA, 2008) que utiliza

da palavra como um sinônimo de artístico ou intrínseco, mas sob a ótica de Swanwick, que ilustra a estética como o “[...] conhecimento obtido pelos sentidos, a base sensória a partir da qual habilidade e consciência de expressão e de forma são postas a trabalhar artisticamente” (SWANWICK, 1994, p. 35).

A estética discutida pelos autores não consiste na arte em si, ou seja, não consiste na beleza de uma pintura, ou na letra de uma música, por sua vez, consiste na resposta intuitiva que o fazer artístico promove ao ouvinte ou ao receptor, são as emoções, as expressões e os sentimentos que integram a arte, sendo capaz de tocá-la quem escuta ou dança ao som de uma bela canção.

A escuta e o reconhecimento dos sons também potencializam o desenvolvimento da aprendizagem proposta pelo campo de experiencias traços, sons, cores e formas, discutidos pela BNCC, alcançando os objetivos de aprendizagem relacionados a exploração dos sons produzidos pelo próprio corpo e pelo ambiente, a reconhecer as qualidades do som, levando em consideração a intensidade, duração, altura e timbre; e a aquisição da percepção para criar sons com diversos tipos de materiais.

Com base nesses comportamentos observados, foi possível identificar que todas as crianças mantiveram sua atenção concentrada nos sons musicais entoados, tiveram facilidade para identificar esses sons e memorizar a música, evidenciando maior facilidade para a concentração em relação a outras estratégias comumente utilizadas na educação infantil.

Nesse ponto, é importante abordar que, assim como expresso pelo RNCEI, essas atividades, embora de curta duração, desenvolveram a capacidade de “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). Além disso, estudos já evidenciaram que as crianças desde o ventre materno possuem uma audição aguçada, sendo possível identificar e reconhecer os diversos sons do ambiente (SESC, 2015).

Tendo consciência da capacidade que a música propõe ao desenvolvimento da criança, em específico ao reconhecimento dos sons do entorno natural e social, também se verificou a capacidade de captar os sons produzidos por diferentes materiais e compreender a quais materiais se referem. Essa observação se deu por ocasião da execução da atividade Bandinha Rítmica, que proporcionou as crianças o contato com diversos instrumentos musicais, como a flauta, o chocalho, bateria (tambor), pandeiro, pauzinhos (clava), etc.

Até os dois anos é comum que as crianças cantarolem, visto que elas buscam imitar os sons que ouvem, ou tenta comunicar-se através do ato de cantarolar. Até os três anos a criança já amplia os modos de expressão musical, mediante as conquistas vocais e corporais. Nesta mesma idade as crianças também alcançam uma equivalência sobre os sons produzidos pelos materiais sonoros, despertando seu interesse pelo som produzido por objetos (BRASIL, 1998).

Nessa observação, pôde-se constatar que todas as crianças reconheceram os

sons produzidos por materiais sonoros com sons semelhantes aos sons produzidos pelo chocalho, brinquedo sonoro típico da primeira infância e facilmente encontrado nas creches, mas que mesmo assim despertam o interesse das crianças.

O fato de sacudir o chocalho e gerar um som é algo novo para a criança, algo que lhe chama a atenção. Segundo o RCNEI, "a expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros" (BRASIL, 1998, p. 52).

Em análise ao reconhecimento dos sons produzidos pelos instrumentos músicas, foi possível constatar que as dez crianças compreenderam e souberam discernir os sons produzidos por materiais sonoros e os produzidos por instrumentos musicais.

Durante a atividade, foi perguntado às crianças se havia algum instrumento de sua preferência, bem como observado os instrumentos que elas utilizaram na atividade Bandinha Rítmica, e dentre os instrumentos citados pelas crianças estão o violão, a bateria, a flauta, o chocalho e o apito. Considerando estes instrumentos, observa-se que cada instrumento possui uma característica específica, desde aqueles que produzem um som suave e audível, como a flauta e o violão, até aqueles mais graves, que permite a produção de sons fortes, como a bateria.

Em relação ao aperfeiçoamento contínuo das crianças em produzir sons, observou-se que, de alguma forma, todas as crianças buscavam o aperfeiçoamento contínuo da produção de sons, seja através do próprio corpo, batendo palmas, criando ritmos com a boca, e a própria música em si. Ao comer, produzimos sons, ao beber uma água ou refrigerante gelado produzimos sons e até expressamos evidenciando que o líquido estava gelado, o que reflete o pensamento de Lemos e Silva (2019, p. 139) ao evidenciar "[...] a música é inerente aos seres humanos".

A musicalização é um processo intrínseco ao ser humano, conforme pontuam Lemos e Silva, (2019, p. 139) "[...] a música como expressão criativa só existe porque existe o homem. A única espécie que pode atribuir aos sons o significado de música é a espécie humana, ainda que na natureza se encontre uma infinidade de sons e silêncios".

Em análise a capacidade produtiva de criar objetos sonoros e instrumentos musicais considerando o som que se obtém, constatou-se que as todas as dez crianças possuem essa capacidade, criando sons a partir de objetos do seu cotidiano diário na instituição de ensino, como batendo o lápis sobre a mesa, simulando uma baqueta de bateria, ou batendo a colher no prato; produzindo sons com a boca, batendo palmas, dentre outros.

Em análise ao acompanhamento dos sons produzidos por diferentes objetos sonoros e instrumentos, usando o próprio corpo, verificou-se que todas as crianças possuem essa facilidade, deixando ser envolvidas pela melodia, de forma a expressar os sentimentos e emoções proporcionadas pela mesma. Ressalta-se que, embora haja duas crianças que possuem timidez, ainda sim ambas conseguiram expressar essa capacidade de deixando-se envolver pela música.

Essa habilidade do ser humano em criar um contato com a música e os diversos sons está relacionado a teoria de Dalcroze, que retrata a música como parte do ser humano e de seus movimentos corporais, “[...] a música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também se transforma em ouvido, transmutando-se na própria música” (FONTERRADA, 2008, p. 133).

Na sequência, buscamos observar como se deu a participação das crianças em brincadeiras e jogos que utiliza da musicalização como ferramenta de ensino aprendizagem. Observou-se também uma maior interação com os colegas. Esses comportamentos permitem inferir que estratégias pedagógicas que usam a musicalização associada a brincadeiras favorece aspectos emocionais, que contribuem para tonar o aprendizado mais prazeroso.

Para Lemos e Silva (2018) essa participação ativa das crianças nas atividades e jogos musicais está relacionada ao “[...] fato de a música ser marcada por uma atmosfera lúdica, sobretudo no universo infantil, em que a brincadeira com os sons e os silêncios apresenta-se como um divertido jogo de atenção, memória e concentração” (LEMOS, SILVA, 2018, p. 141).

Além disso, a teoria interacionista de Vygotsky (2008) revela que a vivência entre os pares e a interação social com o outro e o meio contribuem para o desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança. Esse fato foi constatado nas atividades realizadas para esse grupo de sujeitos.

Importou-nos verificar como as crianças reagiam às atividades e jogos musicais, quanto à sua capacidade de sonorizar histórias de forma interessante, a aguçar sua criatividade e capacidade de improvisar e imaginar embora as crianças tenham tido boa participação ativa e bom rendimento nas atividades e nos jogos musicais, percebemos que nenhuma delas conseguiu sonorizar a história, transformando-a em melodia.

Segundo o RCNEI, a sonorização de histórias é uma atividade interessante para se trabalhar com as crianças, permitindo com que organizem de forma expressiva o material sonoro, trabalhem sua percepção auditiva e contribua para a discriminação e classificação dos sons, nos aspectos de altura, duração, intensidade e timbre (BRASIL, 1998).

A criança em si já possui uma capacidade de criar, imaginar. Em muitas situações é comum observar crianças inventando canções, ou imitando sons de instrumentos musicais ou objetos sonoros. De acordo com Brito (2003) essa capacidade de criar, de expressar e brincar são próprias do universo infantil, e por isso são mais fáceis de serem trabalhadas nas crianças.

De acordo com os parâmetros nacionais curriculares estabelecidos pelo RCNEI, os movimentos são considerados uma dimensão expressiva, tanto para transmitir expressões e comunicação de ideias, quanto para transmitir sensações e sentimentos. A dança, por exemplo, é proposta pelo RCNEI como [...] uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das

capacidades expressivas das crianças" (BRASIL, 1998, p. 30).

Considerando as expressões das crianças aos desafios sonoros, caracterizados pela criatividade da linguagem e potencial expressivo apresentados nas atividades, verificou-se que todas elas responderam significativamente aos desafios propostos, expressando-se através de sentimentos, emoções e movimentos corporais, envolvendo-se com a música de forma a vivenciá-la.

É importante ressaltar que essa interação da criança com a música só é possível quanto o ser humano compreende o significado da música, interagindo interno e externamente com a música, ou seja, considerando o eu, o meio e a construção das relações sonoros musicais (BRITO, 2003).

Dando prosseguimento, foi observado quanto a capacidade da criança em diferenciar silêncios e sons, segundo o RCNEI o fazer musical vai além da simples atividade que envolve a música, pois implica em organizar e relacionar de forma expressiva os sons e silêncios, de acordo com os princípios de ordem, sendo esta prática fundamental para ser trabalhada com as crianças desde o início.

Assim, mediante intervenção pedagógica foi possível identificar que as crianças possuem a percepção e diferenciação de sons e silêncios, reagindo expressivamente de forma alegre e divertida ao ouvir músicas animadas, do seu universo infantil, e também ao mesmo tempo expressando quietude ao ouvir o silêncio e/ou tristeza, ao som de músicas que remetem um sentimento de solidão.

Para essa constatação, considerou-se a atividade da Bandinha Rítmica, sendo agregada a esta atividade o canto de cantigas de rodas, evidenciando a diferença em cantar uma música de forma mais rápida e mais lenta, trazendo como abordagem o tempo musical. Nessa atividade, foi evidenciada a diferença nos tempos musicais, cantando a música Borboletinha, uma hora rápida, outra devagar.

No que diz respeito aos momentos de silêncio, para essa observação considerou-se as pausas entre uma atividade e outra, em que era possível ver as crianças eufóricas pela atividade, e em algumas situações quietas, aguardando a orientação para a próxima atividade. Em seguida, verificou-se as manifestações expressas pelas crianças que enfatizavam sua compreensão nas qualidades e características sonoras, evidenciando a diferenciação entre músicas do repertório infantil e músicas de uma cultura oposta à sua, ou as músicas suaves e tranquilas das músicas graves e agitadas, por exemplo.

A capacidade de reconhecer as diferentes qualidades de sons está relacionada a característica de apreciação da linguagem musical, que segundo o RCNEI considera-se a "[...] percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento" (BRASIL, 1998, p. 48).

Em relação ao compartilhamento de emoções e sentimentos expressos pelas crianças em relação ao adulto, verificou-se que todas elas demonstraram afeto com o

professor que aplicou a atividade, bem como com os seus colegas.

De acordo com o RCNEI as crianças, desde tenra idade, presenciam a música em diversas situações do cotidiano e assim iniciam seu processo de musicalização. Situações em que os adultos cantam melodias para as crianças, seja ao ninar ou ao brincar, estabelece uma relação de afeto entre ambos, desenvolvimento estados afetivos e cognitivos, que colabora para a construção do repertório musical da criança (BRASIL, 1998).

Ainda em análise a expressão da criança sobre os diferentes sons provocados pela modulação da voz, foi possível identificar que a criança compreende a qualidade e os diferentes sons produzidos, seja pela voz humana, pelos objetos sonoros e pela música, expressando-se suas emoções e sentimentos afetivos de acordo com o som proporcionado. Dentre as expressões registrou-se a alegria nas músicas divertidas, usadas nas brincadeiras, cantigas de rodas, e o sentimento de tristeza quando percebe a modulação na voz humana ou até mesmo as melodias

De acordo com o RCNEI ao brincar com a música a criança estabelece mais que uma relação com sons, o fazer musical representam a expressão da criatividade da criança, vez que "[...] podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc." (BRASIL, 1998, p. 52).

A atividade da Lata Musical foi proposta com a intensão de verificar se as crianças conseguiam relacionar a figura expressa com alguma música no universo infantil, sendo possível constatar a facilidade com que as crianças identificavam a figura do animal e as relacionavam com alguma música infantil, além de relacionar a qual cor de casinha o animal morava. Por exemplo, a galinha mora na casinha vermelhinha, assim ao perguntar as crianças onde a galinha morava, elas identificavam com facilidade, indicando a cor correta da casa da galinha.

No entanto, durante a apresentação do vídeo quando se perguntava quem morava na casinha as crianças não respondiam, ficavam quietas acompanhando atentamente o vídeo apresentado. Apenas quando estavam de posse da Lata Musical e, ao retirar as casinhas de dentro da lata, elas mencionavam o animal que habitava na casinha, atentando-se a cor de cada casinha.

Embora essa atividade tenha sido aplicada em um único dia, foi possível identificar que as crianças possuem facilidade em relacionar o objeto ou conteúdo aprendido com alguma ilustração, seja por atividades de artes visuais ou com a musicalização. Assim, sugere-se que a aplicação recorrente de atividades que associam a musicalização aos conteúdos, na educação infantil, contribui para aquisição da aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades das crianças.

É importante enfatizar que nessa faixa etária as práticas pedagógicas abordadas na educação infantil precisam assegurar as condições que propiciem o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Sabe-se que os direitos de aprendizagem buscam promover a convivência da

criança com o meio; o brincar; a participação ativa nas atividades; a exploração dos movimentos, gestos, sons, cores, dentre outros; a expressão como forma de linguagem e; o conhecimento de si próprio, auxiliando na construção da identidade da criança.

Além disso, nessa faixa etária, dentre os objetivos de aprendizagem a criança deve aprender a explorar os sons produzidos pelo corpo e pelos objetos sonoros; a criar sons com diferentes objetos sonoros, acompanhando o ritmo da música; expressar-se através de diversas linguagens, por meio da arte, com desenhos, pinturas, ilustrações, explorando as cores; reconhecer as qualidades sonoras, quanto a intensidade, duração, altura e timbre, dentre outras (BRASIL, 2017.

E por fim, ao verificar quanto a capacidade de memorização das canções e das figuras dos animais presentes nas canções, constatou-se que todas as crianças mantiveram atentas durante a atividade, sempre lembrando das canções e relacionando-as com a figura indicada.

É possível afirmar que a música auxiliou na concentração, facilitou a memorização de canções, que são guardadas pelas crianças como um "arquivo" de informações, oriundos das músicas e desenhos melódicos, que são utilizados com frequência na criatividade e na criação das crianças, onde elas puderam mesclar informações coletadas dos diferentes sentidos – audição, visão - com sua imaginação, e recriaram as histórias cantadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por suas características específicas, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil incluíram a música no contexto educacional, trazendo um novo conceito para o fazer musical, sendo este não visto apenas como o ensino tradicional da música, que se centra nos elementos teóricos na música, mas, sim como processo de aprendizagem informal que proporciona o desenvolvimento cognitivo, intelectual, sensorial, motor e afetivo da criança.

Deste modo, através da inclusão do processo de musicalização na educação infantil, a criança desenvolve habilidades de observação, imitação, improvisação, expressão e repetição, capazes de aumentar o nível de aprendizagem das crianças, uma vez que, é geralmente, nas aprendizagens espontâneas que as crianças vinculam à experiência integral da música e ao contexto social.

Assim, pensar em educação consiste em pensar na música como um fenômeno intrínseco à condição humana. Educar e estimular o desenvolvimento cognitivo através da música, é proporcionar a criança a aquisição de competências emocionais, expressivas, comunicativas, afetivas bem como a promoção da aprendizagem, visto que a música proporciona um ambiente propício para o ensino-aprendizagem.

Mediante a intervenção realizada nesse estudo, foi possível constatar a necessidade de incluir a musicalização no ensino infantil, seja através do ensino musical, seja através da

utilização da musicalização como prática pedagógica para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem da criança nas demais áreas do conhecimento.

Nesse estudo, pode-se verificar que aquelas crianças que tiveram dificuldades no início da atividade, foram quebrando as barreiras da timidez e da dificuldade na medida em que avançaram ao longo da atividade, pois se sentiram envolvidas com a música, ferramenta que proporcionou um ambiente propício ao aprendizado, a socialização, ao brincar e ao desenvolvimento integral da criança.

Assim, pode-se constatar que a musicalização na educação infantil também propícia o desenvolvimento sensorial e motor da criança, pelo qual o fazer musical permite que a criança reconheça os diferentes tipos de sons do ambiente, seja os sons produzidos por objetos sonoros, instrumentos ou até mesmo sons naturais. A capacidade auditiva permite que a criança compreenda as diferentes potências musicais, o que reflete em suas ações, vez que, um som muito alto pode irritar a criança, já um som ambiente pode tranquilizar, acalmar e até mesmo ninar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 23 jan. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em 25 jan. 2020

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

COSTA, Lucia Regina Baptista; FERREIRA, Simônica da Costa**. A Música na educação infantil.** Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque. 2016. Disponível em<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-LUCIA.pdf> Acesso em 28 abr. 2020

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. Unesp, 2008.

LEMOS, Cris; SILVA, Lydio Roberto. **Sons, cantorias e movimento: a música na educação infantil.** In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (org). Educação infantil: construção de sentidos e formação. 1 ed. Curitiba: NEPIE/URFR, 2018. Disponível em< https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf#page=145> Acesso em: 10 jan. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil:** estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2 ed. Curitiba: SEED,PR, 2015.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. **Fundamentos da Educação Infantil.** 3 ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

SESC. Departamento Nacional. **Proposta pedagógica educação infantil**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. 258 p. Disponível em< http://www.sescmatogrosso.com.br/arquivos/escola/DGT_PropPed_EducacaoInfantil.pdf> Acesso em 20 abr. 2020

SILVA, Francisca Lima da. **A importância da música para a educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2013. 62f. Disponível em< https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3742/1/FLS27032014.pdf> Acesso em 18 jan. 2020

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge:** Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: encurtador.com.br/hnCJY. Acesso em: 25 mai. 2020.

CAPÍTULO 7

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA

Data de aceite: 01/07/2021

Dalvina Costa Fontana
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/6341846745746720

Delcenir Porto Costalonga
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/6431475070790874

Alìcia Real Tuão
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9662828768608750

Luzinete de Freitas Cândido Kaiser
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0003-3501-2784

Débora de Freitas Feliciano
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0002-7741-1604

Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/3711344395240543

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar por meio de uma revisão narrativa, como as brincadeiras e os jogos contribuem para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Em certo momento da história da educação, a criança era tratada como um pequeno brinquedo ou animal de estimação, usado para entreter os pais, posteriormente, deu-se a necessidade de preparar o indivíduo para a vida futura, surge aí a ideia inicial da educação infantil. Nesta perspectiva, surgiram também as primeiras instituições de atendimento específico para as crianças pequenas, inicialmente para o cuidado e a assistência aos órfãos, filhos da guerra ou rejeitados pelo abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios. Os jogos e as brincadeiras sempre tiveram um papel primordial em que? Na educação?, pois, desde que surgiram, no século XVI, os primeiros estudos foram em Roma e na Grécia, com o propósito de ensinar letras, em que se percebeu que o jogo é uma atividade, para as crianças, essencial no processo ensino e aprendizagem. Portanto, o brincar é considerado uma fonte de lazer e de conhecimento, além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, este artigo mostrou-se significativo, pois constatamos que, além de buscar compreender a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, também é possível criar um ambiente educacional adequado e organizado. Por meio da brincadeira deve-se buscar despertar a satisfação e o interesse para melhorar o espaço do processo de ensino e aprendizagem infantil.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Jogos e Brincadeiras. Ensino e Aprendizagem.

GAMES AND PLAY CONTRIBUTIONS IN CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL: A NARRATIVE REVIEW

ABSTRACT: The purpose of this article is to present, through a narrative review, how games and games contribute to the development of children in early childhood education. At a certain point in the history of education, the child was treated as a small toy or pet, used to entertain the parents, later, there was the need to prepare the individual for the future life, then the initial idea of education arises. childish. In this perspective, the first specific care institutions for small children also emerged, initially for the care and assistance of orphans, children of war or those rejected by the abandonment produced by poverty, misery and migratory movements. Games and games have always played a major role in what? In education?, since, since they appeared in the 16th century, the first studies were in Rome and Greece, with the purpose of teaching letters, in which it was realized that the game is an activity, for children, essential in the teaching process and learning. Therefore, playing is considered a source of leisure and knowledge, in addition to enabling the exercise of what is proper in the development and learning process. Therefore, this article proved to be significant, as we found that, in addition to seeking to understand the importance of games and games in early childhood education, it is also possible to create an appropriate and organized educational environment. Through play, one should seek to arouse satisfaction and interest in improving the space of the teaching and learning process for children.
KEYWORDS: Child education. Games and Play. Teaching and learning.

1 I INTRUDUÇÃO

Ao abordar a Educação Infantil e seus pressupostos acerca do uso do lúdico no contexto escolar, remete-se aos primeiros cinco anos de idade da criança, conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela Resolução CEB nº 6/2010.

Outros fatores importantes contribuíram para a concepção de infância, como: mudanças no campo e o crescimento das cidades que acabaram alterando a estrutura familiar. Somente a partir do final do século XVII, que se admitiu que a criança não estivesse preparada para entrar na vida adulta, que ela deveria seguir um regime especial, assim, a palavra infância se aproximou do sentido moderno, porém as mudanças eram realizadas sob diferentes aspectos.

No Brasil, foi em 1875 que a infância ganhou destaque surgindo, no Rio de Janeiro e São Paulo, os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, introduzidos no sistema educacional privado, para atender às crianças da classe média industrial (LEITE, 2015).

Esse tipo de instituição acolhia os filhos de operárias, mulheres que ingressavam na vida operária industrial e não tinham com quem deixar suas crianças. O objetivo principal era cuidar.

Em contrapartida, foram fundadas algumas escolas privadas pré-escolares no Brasil,

fazendo com que o setor privado passasse a ser voltado para às elites, já que as instituições iniciais não contemplavam crianças dessa classe mais privilegiada da sociedade, esses jardins-de-infância, que recebiam orientação froebeliana, sendo os principais nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Neste contexto, Mendes (2015, p.7), afirma também que: "[...] foram fundados o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) em 1899, a Associação das Damas da Assistência à Infância em 1908, [...] em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, atendendo os filhos das mães domésticas."

Trata-se de um segmento da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças, pois nessa etapa estão descobrindo novos valores, costumes, sentimentos, além de estar ocorrendo o desenvolvimento da sua autonomia, identidade e a interação com as pessoas.

A educação infantil tem sido amplamente discutida no país, haja vista que estudiosos e educadores acenam por mudanças necessárias e significativas, de maneira a subsidiar projetos e programas que tragam desenvolvimento aos centros educativos, o que aguçou a seguinte problemática: de que maneira os jogos e brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da criança na educação infantil?

Um jogo é qualquer atividade em que haja uma imagem do jogador (como indivíduo em prática) e regras, que podem ser utilizadas em ambientes restritos ou livres. Os jogos geralmente têm poucas regras, e essas regras costumam ser simples. A sua presença é importante de várias formas, entre as quais as regras definem o início e o fim do jogo. Pode envolver duas ou mais pessoas agindo como oponentes ou cooperando com grupos oponentes. A interação do adversário no jogo é muito importante, e o resultado da interação é que há vencedores e perdedores (SILVA, 2015).

Os jogos e as brincadeiras desenvolvem o imaginário infantil, enriquecendo o seu universo, suas vivências e suas experiências, pois por meio deles a criança se apropria de sua imagem, espaço e meio sociocultural, interagindo consigo e com a comunidade, contemplando assim os campos de experiências segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este fazer pedagógico é mais que uma estratégia de ensino, pois por meio de atividades lúdicas a criança tem possiblidades de ultrapassar os próprios limites.

Posto o lastro introdutório, elenca-se como objetivo deste artigo apresentar como que brincadeiras e jogos na educação infantil contribuem para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

2 | EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO

É importante refletir a respeito dos conceitos e do contexto histórico da Educação Infantil, que tem toda uma trajetória, e fazer uma relação entre o passado e o presente. Castro (2014, p. 4) afirma que o termo infância em latim "[...] é *in-fans*, que significa sem linguagem" se referia aquele que não podia falar, isto é, sem racionalidade. Na sociedade

medieval, foi um período que não existia a valorização da criança por parte da sociedade, a mesma existia em função da conservação dos bens.

Nesta época, a criança tinha que trabalhar desde cedo impossibilitando sentimentos entre pais e filhos. Além de que as pessoas de diferentes faixas etárias também frequentavam a mesma sala de aula com o mesmo ensinamento. Percebe-se que há ausência do sentimento de infância. De acordo com Matos (2015, p. 45):

> O conceito de infância é um fenômeno histórico que foi se modificando a partir de transformações sociais e econômicas da sociedade. Deste modo é possível afirmar que a compreensão sobre o sentimento de infância se modificou até chegar ao que hoje entendemos como infância.

Muitos historiadores, como Matos (2015), Henick; Faria (2015), (Leite, 2015), Mendes (2015) Oliveira (2015) dentre outros, demonstraram que, o fato da concentração medieval se basear em temas religiosos, acabou determinando a exclusão, de outrostratados pelos artistas de quase toda a vida secular, não se constituindo, portanto, a falta do tema infantil na época, não podendo esperar da sociedade medieval um grande desenvolvimento no trato com a criança. Porém, a omissão à criança não era, de tudo, perdida, havia alguma consciência de uma infância, mas a concepção era bem diferente da que temos hoje.

A partir de meados do século XV, é que se vai determinar a constituição de uma distância, isto é, afastamento entre o mundo adulto e o da criança. Porém, a contribuição definitiva para a mudança moderna na concepção de infância veio do campo religioso, através do catolicismo, que inclui a criança numa perspectiva espiritual, exaltando a sua dimensão mística com a devoção ao menino Jesus.

Assim, temos também a Reforma Protestante, que trouxe a ideia de disciplina e controle moral para com as crianças. Além disso, teve o crescimento do interesse pela educação que vai completar uma mudança cultural, determinando, assim, uma alteração progressiva na concepção de infância. De acordo com Feitoza & Ramos (2011, p. 24):

> A oferta da educação no Século XVII havia aumentado consideravelmente e mais uma vez os religiosos assumiram a responsabilidade sobre a escola. Na Reforma Católica a educação passou a ser mais direcionada para a classe média. Os jovens começavam a escola aos 10-11 anos e terminavam, em média, 16-17 anos. Os programas, iguais em todos os colégios, utilizavam o conteúdo das escolas do Renascimento humanista. A principal inovação é a inserção de um ensinamento religioso e estudo grego regular. As aulas eram realizadas em latim e não havia lugar para o programa realizado tradicionalmente no vernáculo, como nas escolas de ábaco.

Na Idade Moderna, que abrange o final do século XVII ao início do século XVIII, constrói-se um mundo social da infância, que ganha um formato distinto da fase adulta, fazendo com que o lúdico fosse afastado do mundo infantil.

A história nos mostra que até o século XVIII, não existia literatura infantil, isto é, livros produzidos para as crianças. Fazia-se uso de livros apenas para ensinamentos das crianças ou para transmissão da religião. Assim, o significado de infância passa a ser

ligado às transformações sociais, culturais e econômicas em determinado tempo e lugar, passando a ser descrita como condição da criança. Tem-se como exemplo, o que Orrico (2015, p.10) diz sobre a literatura infantil:

> Antes do século XVIII, a literatura infantil era restrita a poucos. Somente crianças integrantes das classes mais elevadas podiam ter acesso aos clássicos da literatura, cabendo às crianças das classes populares o contato com uma literatura mais rudimentar, de tradição oral, difundida pelos mais velhos e não fazia distinção do universo adulto em relação ao infantil, já que as crianças eram vistas não como crianças, e sim, como pequenos indivíduos.

Inicialmente, a criança era tratada como um pequeno brinquedo ou animal de estimação, usado para entreter os pais. Este foi o primeiro indício para o reconhecimento das particularidades da infância, sendo substituído por um sentimento mais profundo que começavam dentro de casa, no relacionamento familiar, aumentando o convívio entre pais e filhos. Sendo assim, a família começava a se preocupar com a educação, com a saúde e com a carreira dos filhos e, consequentemente, com a responsabilidade do adulto pelo bem-estar da criança.

Essa transformação fez com que as famílias de classe operária fossem se aproximando do modo de vida das burguesas, o que resultou em uma maior preocupação em relação ao futuro das crianças e com a sua formação. Houve uma preocupação mais ampla e sistemática com o estudo da criança e a maior necessidade de uma educação formal para ela, com olhares da pedagogia, da pediatria e das especializações, acarretando um estudo mais amplo sobre a criança, resultando na desqualificação da família como aquela que poderia gerir a educação dos filhos, sendo a ciência capaz de instruir os pais sobre a forma correta de conduzira educação infantil dos seus filhos.

Esse discurso ideológico sobre a infância ressaltou a representação da criança marcada por uma natureza a ser corrigida e adaptada pelo adulto. Essa ideiaprevaleceu por longo tempo. Foi a partir das teorizações de Freud (1996) que tal concepção se alterou, quando vigorou a noção de que a criança era dotada de uma natureza passível de ser moldada, seja pela educação ou pela psicologia.

Portanto, a partir do século XIX e XX, a infância passou a ter importância, sendo reconhecidos como lugar fundamental para a família, para a sociedade e idade de alguém que necessita de lugar, tempo espaço e cuidados diferenciados.

Nesta perspectiva, surgiram também as primeiras instituições de atendimento específico para as crianças pequenas, inicialmente para o cuidado e a assistência aosórfãos, filhos da guerra ou rejeitados pelo abandono produzido pela pobreza, misériae movimentos migratórios. Surgem, então, na primeira metade do século XIX, em vários países da Europa e no Brasil, a partir da década de 1870, as primeiras instituições de Educação Infantil que passaram a ser criadas sob a influência de diferentes formas, pedagogias e educadores, começando com o pedagogo Froebel conhecido pelo surgimento dos chamados jardins de infância.

Assim, foram criados os *kindergarten*, uma espécie de jardim de infância que primava pela liberdade das crianças no processo de aprendizagem, enfatizando a relevância do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil. Ele foi reconhecido como o precursor da pedagogia diferenciada para a educação de crianças e dos mais velhos, agrupando-os em diferentes faixas etárias. Ela era considerada um adulto emminiatura, que trabalhava nos mesmos locais dos adultos, usava as mesmas roupas e também era tratada da mesma forma.

3 I JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos e as brincadeiras sempre tiveram um papel primordial, pois, desde que surgiram, no século XVI, os primeiros estudos foram em Roma e na Grécia, com o propósito de ensinar letras, em que se percebeu que o jogo é uma atividade, para as crianças, essencial no processo ensino-aprendizagem.

Moreira (2019) aborda a história dos jogos, em que afirma que na sociedade antiga, logo após o Renascimento, durante a Idade Média, no século XIV, em 1789, com a Revolução Francesa, o jogo foi privado da visão de censura e passou a fazer parte do cotidiano das crianças, dos jovens e dos adultos como diversão, passatempo, distração, sendo um facilitador do estudo que favorece o desenvolvimento da inteligência.

> Com a ruptura do pensamento romântico a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Surge então o "sentimento da infância" que protege e auxilia as crianças a conquistar um lugar na sociedade, inicia-se aqui a elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, ou em instituições especificas para tal fim, tudo começou a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) (MOREIRA, 2019, p. 41).

No século XVIII, teve início a produção dos brinquedos, nas fábricas, e o jogo aparece como algo sério e destinado a educar as crianças, sendo considerados no processo educacional, visando promover o seu desenvolvimento nos aspectos físico, social e mental, melhorando o seu desenvolvimento escolar e pessoal.

Os brinquedos mais antigos e tradicionais são os que representam o mundo dos adultos, objetos imitantes que são usados pelos pais e adultos, como por exemplo: miniaturas de mesa, cadeira, panela, roupa, entre outros, se tornaram marcantes na sociedade. É brincando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, motor, entre outros. Hoje o lúdico abrange o brincar e o jogar, ou seja, atividade individual e livre e a atividade coletiva e regrada, de forma que há uma ação prazerosapresente nos dois termos. Silva (2015, p.14) enfatiza que: "[...] os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilitam a exploração do ambiente a sua volta,os jogos proporcionam aprendizagem de maneira prazerosa e significativa assim agrega conhecimentos."

Tanto os jogos quanto os divertimentos eram os principais meios que a sociedade

tinha para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. A trajetória da história dos jogos e das brincadeiras ilustra toda uma representação de infância e a modificação da imagem da criança, acompanhando a evolução de seus jogos.

Portanto, a natureza dos jogos infantis só pode ser entendida pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade, pois isso dá a chave para a explicação da ocupação do lugar, tanto dos jogos e como das brincadeiras no desenvolvimento da criança. Desde muito cedo, são apresentados, às crianças, parainteração e para um maior desenvolvimento. Os jogos, brinquedos e brincadeiras propiciam, a elas, o desenvolver, conhecer e interagir com o mundo ao seu redor, pois, desde os primeiros anos de vida, o infante é apresentado a um mundo de imaginaçãoe interação. Geralmente, são os adultos que introduzem os jogos e brinquedos na vidadas crianças e as ensina a manejá-los.

A história do brinquedo se desenvolveu há bastante tempo. Surgiu próximo à história do desenvolvimento da humanidade. Porém, os objetos passaram a ser usados parabrincar, logo após os homens tornarem-se sedentários há 11 mil anos atrás (MOREIRA, 2019, p.42)

O jogo não é somente um divertimento, é necessário falar mais no cotidiano atual, mostrando a necessidade e importância do seu uso dentro do ambiente escolar, pois muitas crianças aprendem através do lúdico, ou seja, ele auxilia o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras e facilita a assimilação de conteúdo. Martim (2019, p. 281) diz que “Precisamos ousar brincar, ter humor e alegria na educação, tercomo foco os universos simbólicos lúdicos Na educação infantil esta necessidade debrincar se faz ainda mais presente”.

Vale ressaltar que os jogos educativos são aqueles que contribuem para a formação das crianças e são direcionados com o objetivo de aprender brincando. De acordo com Ponciano (2019, p. 320):

> Ao brincar, a criança explora tudo o que pode naquele que lhe é oferecido, questionando ou entrevistando e buscando o que está vivenciando, explorando ao máximo, desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. Trabalha sua comunicação, envolvendo-se com o mundo exterior tendo liberdade de se expressar, se envolver em diferentes situações de que ela resolva.

O uso do brinquedo é fundamental para qualquer criança, pois ele age na construção do indivíduo sendo um instrumento de formação. Vygotsky (1998, p. 127) afirma, queos brinquedos “[...] são objetos que servem para representar uma realidade ausente”,ou seja, observando o comportamento dos adultos, as crianças atribuem sentido aosbrinquedos, se tornando instrumento utilizado na criação do imaginário infantil, se configurando como ferramentas que contribuem para o crescimento edesenvolvimento de um sujeito pensante. De acordo com Oliveira (2015, p. 31):

> [...] todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. As brincadeiras são importantes por [...] proporcionarem momentos agradáveis, dando espaço à imaginação, à criatividade e espontaneidade.

O ato de brincar é essencial para cada criança, pois através dele aprende de um jeito diferente, conhece e pratica coisas. O brinquedo e o brincar são recursos que os professores devem utilizar sempre e não apenas para um momento de lazer, pois é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança e sua interação com a sociedade. Kishimoto (2008) relata que os jogos são instrumentos que ensinam, que provocam e que educam de forma prazerosa. A partir daí a grandeinfluência que trazem para o desenvolvimento do aluno gera um grande benefício paraa sua formação como indivíduo e ser social.

O indivíduo, para conseguir atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dentrodo ambiente escolar, é necessário ser estimulado, proporcionando situações que o desafiem. Utilizando atividades lúdicas, a criança desbrava o seu imaginário para criarseu mundo de faz de conta, pois com a utilização de brinquedos ela interage atravésdo real e o imaginário. Vygotsky (1998) afirma que:

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior que é na realidade (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Ainda conforme Vygotsky (1998), o comportamento da criança, ao brincar, é diferente, ela se comporta como se tivesse idade além do normal, ou seja, quanto mais rica fora experiência, maior será a sua imaginação. De acordo com Kishimoto (2002), o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional. A utilização do mesmo,no ambiente escolar, traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizageme, através dele, obtém prazer e realiza um esforço para atingir o resultado, ou seja, obrinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de novos saberes.

Sabe-se que os jogos de exercícios são atividades que acompanham quase todo o desenvolvimento da criança e representam as primeiras experiências motoras. O simples ato de repetir a mesma ação inúmeras vezes, o uso da brincadeira e do jogosão instrumentos de grande importância no processo ensino-aprendizagem. Para Oliveira (2015, p. 30):

> O termo *brincadeira* é utilizado para se designar alguma ação cujo objetivo claro é divertir. O brincar faz parte do cotidiano e é uma necessidade do ser humano, sendo uma atividade livre e social que contribui para oconhecimento e interação entre os pares.

Eles auxiliam na superação de dificuldade de aprendizagem, pois a criança aprende de maneira lúdica – o brinquedo passa a ter significado na formação e na aprendizagem. As brincadeiras ainda contribuem para o processo de socialização dosinfantes, oferecendo oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de atuar diretamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e estímulos cognitivo, social e afetivo da criança. Exerce uma forte influência no aprender da Educação Infantil,

pois a brincadeira não é apenas uma atividade simbólica, mas sim baseada em regras, valores, modo de agir e de pensar de seu grupo social.

> Sendo que hoje há uma tendência das pré-escolas brasileiras a utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, cujos fins encontram-se no próprio material, dessa forma descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças. Assim, a maioria das escolas tem didatizado à atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos, músicas ritmadas (PONCIANO, ano???, p. 2019).

O papel do professor como mediador é essencial, pois precisa levar para o ambiente escolar novas estratégias que provoquem, no aluno, o seu conhecimento criativo, ou seja, é por meio do lúdico que a criança percorre um prazeroso caminho em busca desua aprendizagem.

Kishimoto (1997), em seu livro "Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação", aborda pontos importantes para o crescimento e desenvolvimento da criança com o brinquedocomo forma de reprodução de objetos reais, onde ela usará para criar a sua realidadealém de despertar o seu imaginário, através das imagens e desenhos animados. O brinquedo cria um mundo lúdico e divertido, pois o mesmo é uma ferramenta estimuladora para o imaginário infantil.

O direito de brincar é de grande importância na aprendizagem do aluno, pois é um caminho para o educador conhecer cada discente e, a partir disso, o mesmo adapta as atividades de acordo com os interesses e dificuldades identificadas, ou seja, a brincadeira é um suporte à aprendizagem, dentro ou fora da escola. Oliveira (2015, p.30), faz a seguinte abordagem:

> Então, além de trazer o aspecto facilitador da aprendizagem, as atividades lúdicas também enfatizam a importância dessa aprendizagem estar voltada para o aspecto da sociabilidade das crianças. O brincar mostra-se, então, como atividade social fundamental entre as crianças, e é esse aspecto do brincar que pretendo salientar na pesquisa. O brincar das crianças é primordialmente interativo, sendo que o mais importante é brincar com os outros.

Hoje, brinquedos, jogos e brincadeiras representam um direito do aluno para o seu desenvolvimento na construção do seu pensamento crítico, além de ser uma ferramenta que desenvolve o sistema de linguagem escrita e expressiva, através do contato e do envolvimento mútuo, diante dos outros alunos, família e professores. Deacordo com Moreira (2015), as crianças se expressam ao brincar – a brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola, desdea Educação Infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas.

Entretanto, é fundamental o uso, na Educação Infantil, de jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, pois possibilita aos alunos desenvolver a imaginação, a

concentração e a memória e, sendo assim, a aprendizagem lúdica deve fazer parte da proposta pedagógica do ambiente escolar, uma vez que o lúdico não pode ser visto apenas como diversão, mas como fator essencial para uma educação ampla. Ponciano (2019, p. 341) ressalta que:

> Sendo que hoje há uma tendência das pré-escolas brasileiras a utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, cujos fins encontram-se no próprio material, dessa forma descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças. Assim, a maioria das escolas tem didatizado à atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos, músicas ritmadas.

Percebe-se, então, a importância da ludicidade para a formação do aluno, pois é essencial para o desenvolvimento da criatividade e socialização do mesmo. Acredita- se que o professor é o principal mediador na construção da aprendizagem lúdica, umavez que mostrará, ao aluno, uma aprendizagem significativa e que não há como ignorar o valor da ludicidade como recurso pedagógico. Oliveira (2015, p. 27) faz a seguinte abordagem: "[...] a ludicidade está associada com algo alegre e prazeroso, com características básicas que levam o aprendiz à plenitude da experiência e à valorização interpessoal."

Utilizar o lúdico no ambiente escolar é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança, pois traz benefícios em todos os aspectos: físico, social e intelectual. Daí a importância dos professores valorizarem e utilizarem este recursona aprendizagem infantil, despertando, nos alunos, a imaginação de forma espontânea. Assim, os professores precisam pesquisar para buscar jogos e brincadeiras que são mais influentes para o desenvolvimento das crianças. A utilização desses recursos é muito importante, não só como entretenimento, mas também para contribuir e enriquecer o universo, as vivências e as experiências do cotidiano.

O conceito de ludicidade perpassa por ações do brincar em que são incluídos os jogos, o brinquedo e a brincadeira como atividades prazerosas, que trazem alegria esatisfação, possibilitando, à criança, a aquisição da aprendizagem de forma significativa. Ela está presente na vida infantil desde muito cedo e, à proporção que elas crescem, as brincadeiras vão ganhando um aspecto mais socializador, auxiliandoa criança a lidar com os outros.

Jogos, brincadeiras e brinquedos surgiram há muitos anos atrás, como uma marca na infância para os meninos e meninas. Desde os primeiros dias de vida, o indivíduo é apresentado a tais brinquedos e brincadeiras, como forma de preparo para o mundo,sendo ferramentas estimuladoras para o seu crescimento e desenvolvimento.

O brincar está presente na infância e é um recurso escolar que auxilia muito a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento infantil, no qual é uma motivação para as crianças aprenderem de uma forma divertida. O professor é um dos mediadores desses conhecimentos. É importante que ele saiba transmitir e observar as dificuldades de

aprendizagem que os alunos apresentam e trabalhar em cima dessasdificuldades, formando seres pensantes e críticos. Segundo Matos (2015, p.11047) “Assim sendo, o educador assume papel de extrema importância na mediação da organização do espaço e em ajudar os alunos no desenvolvimento de suas atividades.”

Portanto, o brincar é considerado uma fonte de lazer e de conhecimento, além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois brincar é uma situação em que a criança constitui significados, sendo formada tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

Por isso, é de grande importância trabalhar com esses recursos, como brinquedos, brincadeiras e jogos, e destacar seu desenvolvimento na formação do indivíduo e realçar seus benefícios. Além de desenvolver o cognitivo e a aprendizagem do aluno, estimula, também, a sua convivência com outros alunos e a sua formação para conviver em sociedade. A aprendizagem deve ser um processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe condições de apropriação de conhecimentos com estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses edos estímulos que recebe de seu meio social que é, primeiramente, a família e, a seguir, a escola.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil e oportunizou estudar a trajetória da Educação Infantil, bem como dos jogos e brincadeiras, de forma que se percebeu que, ao longo do século XX, houve o crescimento dos esforços pelo conhecimento da criança, em várias áreas. Porém, no Brasil, a infância ganhou destaque em 1875, surgindo os primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro e São Paulo.

Sabe-se que o brincar é uma atividade muito relevante vivenciada na infância e que tem sido explorada no campo pedagógico e científico, visando caracterizar suas peculiaridades, suas relações com o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e com a saúde de forma a intervir no processo de ensino e aprendizagem infantil.

O professor deve se posicionar como mediador no processo de ensino. Portanto, este artigo mostrou-se significativo, pois constatamos que, além de buscar compreender a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, também é possível criar um ambiente educacional adequado e organizado. Através da brincadeira deve-se buscar despertar a satisfação e o interesse para melhorar o espaço do processo de ensino e aprendizagem infantil, de forma a enfrentar os desafios de cada brincadeira e capacitá-la para lidar com diversos novos desafios, ideias, críticas e criatividade, e assim fazer com que a mesma contribua para o desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, os professores da Educação Infantil têm a oportunidade de criar

ações intencionais para que a criança possa vivenciar uma diversidade de experiências e se desenvolver, fazendo, assim, observações e indagações. E, ainda, devem planejar, com base nos objetivos que esperam que as crianças desenvolvam, ficando atentos às escolhas de materiais, na organização da sala ou de outros espaços, bem como na organização dos alunos. Neste contexto, é necessário a escola planejar, com muito cuidado, os espaços destinados às crianças de maneira segura, alegre, confortável, educativa e prazerosa, levando em consideração, também, a visão delas, pois sentem quando o espaço não está bem organizado, quando precisa ser modificado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

________. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, D, F e TREDEZINI, A, L, M. **A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem.** Revista Perquirere, 11(1): 166 – 181, jul.2014.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História da infância no brasil.** Paraná: PUC, ISSN 2176-1396, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Gisele. **Considerações sobre o conceito de infância e a educação infantil,** 2015. Disponível em: https://giseleleite2.jusbrasil.com.br › artigos › considerações- sobre-o-conce. Acesso em 04 de set de 2019.

MARTIM, Ana Maria Rodrigues. **O ato de brincar na educação infantil** - jogos e brincadeiras. São Paulo: **Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos** Vol. 18, n. 01, março, 2019.

MATOS, Julianna Mendes de**. A organização do espaço da educação infantil:** a perspectiva das crianças. Paraná: PUC, ISSN 2176-1396, p.11042 – 11058, 2015.

MENDES, Sarah de Lima, **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil.** 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br › saberes › article › download. Acesso em 4 de set. 2019.

MOREIRA, Adriana De Lima Navi. **Jogo, o brincar e a educação.** São Paulo: Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos Vol. 18, n. 01, Março, 2019.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia. **"A gente ensina, aprende e inventa tudo de uma vez"**: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ORRICO, João Paulo Santos. **A importância da literatura infanto-juvenil no fundamental II.** 2015. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infanto-juvenil-no-fundamental-ii.htm, Acesso em 26 de mar. 2020**.**

PONCIANO, Analu Pereira. **A importância do lúdico na psicopedagogia**. São Paulo: Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos Vol. 18, n. 01, Março, 2019

SILVA, Benedita Da Conceição Mendes. **Importância do lúdico na educação infantil**. 2015. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm. Acesso em 20 de mar. 2020.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

CAPÍTULO 8

JULGAMENTO MORAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA SOLUÇÃO DE DILEMAS DE UM PROCESSO AVALIATIVO

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão 23/03/2021

Anderson Arthur Rabello
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/3467244964075496

Fátima de Cássia Oliveira Gomes
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/6015316297772907

Paula de Souza Birchal
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/3115422889230958

Ronaldo Luiz Nagem
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/2692442559818450

Mariana de Lourdes Almeida Vieira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/0601704331729175

RESUMO: A ética da educação deve considerar as dimensões objetivas e subjetivas do processo avaliativo, além dos fatores humanos e culturais que influenciam o comportamento dos estudantes. O presente trabalho analisou o julgamento moral de 242 estudantes de 14 a 18 anos de uma escola pública de nível médio sobre a questão de se copiar ou não o trabalho de um colega sem a anuência dele. Foram apresentados três contextos distintos em que era favorecida a ação de se copiar o trabalho do colega de classe. O levantamento dos dados deu-se por meio da articulação de duas estratégias metodológicas: Apresentação de casos envolvendo questões de justiça e de dignidade humana e o debate em grupos focais. Os dilemas promovidos a partir das situações hipotéticas da investigação propiciaram um alto envolvimento dos sujeitos de pesquisa. De modo geral, os estudantes foram capazes de se colocar no lugar do aluno fictício que teria copiado o trabalho do colega de classe e de decidir sobre o ato em si, de acordo com o contexto apresentado. Os resultados mostraram que a identidade moral dos estudantes questionados foi compatível com as normas escolares. Contudo, o julgamento moral dos estudantes modificou-se com apresentação de contextos desfavoráveis, principalmente diante situações que envolviam riscos econômicos e sociais. A capacidade de relativizar as regras escolares impostas no processo avaliativo dependeu da idade do estudante.

PALAVRAS - CHAVE: Processo Avaliativo; Autonomia; Dilemas Éticos; Julgamento Moral.

MORAL JUDGMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF AN EVALUATION PROCESS

ABSTRACT: The ethics in education should consider the objective and subjective dimensions of the evaluation process, in addition to the human and cultural factors that influence the behavior of students. This study examined the moral judgment of 242 students from 14 to 18 years of a secondary school on the question of whether or not copying the schoolwork of a classmate without his consent. Three different contexts in which the infringing act of copying the schoolwork were presented. Data collection was done through the articulation of two methodological strategies: presentation of cases involving justice and human dignity issues, followed by discussion in focal groups. Dilemmas promoted from hypothetical situations provided a high involvement of the students. In a general way, they were able to describe their feelings and take a decision about the act itself. The results showed that moral identity of the questioned students is compatible with school rules. However, the moral judgment of students has changed with the presentation of unfavorable contexts, especially on situations involving economic and social risks The ability to relativize imposed school rules in an evaluation process depended on the age of the student.
KEYWORDS: Evaluation process; Autonomy; Ethical dilemmas; Moral Judgement.

1 I INTRODUÇÃO

A avaliação do rendimento do estudante tem como fundamento a premissa de cumprimento dos objetivos pedagógicos e dos conteúdos programáticos de cada curso. Por outro lado, é fundamental compreender como o estudante se posiciona em relação ao processo avaliativo para que ele possa cumprir os objetivos educacionais de forma satisfatória. Basicamente, isto depende do desenvolvimento cognitivo e moral em suas duas fases: a heterônoma e a autônoma (Piaget, 1984). A primeira fase da criança é marcada pela compreensão da regra como uma realidade externa, de caráter impositivo e imutável. Neste caso, a crença é de que a autoridade é correta e não deve ser desobedecida. Com o desenvolvimento facilitado pelas experiências de cooperação entre os pares no ambiente escolar, os estudantes do ensino médio começam a se orientar de modo autônomo e formam sua identidade moral.

Blasi (1983) considera a identidade moral como um verdadeiro motivo moral. As obrigações morais, segundo o autor, são integradas na autodefinição da própria pessoa e, então, o julgamento moral estaria sempre coerente com a manutenção da integridade e unidade do próprio ser. Assim, a partir da adolescência, ocorre uma integração progressiva do conhecimento moral objetivo, no núcleo do ser que determina a construção da identidade moral da pessoa.

A autonomia moral pode ser verificada no posicionamento do próprio estudante em relação às normas institucionais. Neste caso, ele é capaz de relativizar o processo avaliativo e questioná-lo. Ao considerar o contexto de sua avaliação, ele começa a enfrentar dilemas em relação à ética proposta pela escola. Pode haver um conflito entre uma atitude

que é considerada correta pelo estudante e outra que lhe é conveniente no momento da avaliação. Os dilemas que são reforçados pela a pressão escolar de desempenho e pelo medo da avaliação podem prejudicar o rendimento do estudante e contribuir até para atitudes antiéticas. A formação de uma identidade moral é condição necessária, mas não suficiente para que o indivíduo se sinta fortemente motivado para agir de forma moral. Os estudos sobre a motivação para ação moral mostram que esta tem uma natureza dualista, pois o indivíduo pode dispor do conhecimento moral adequado (dimensão cognitiva), mas este conhecimento pode ser afetado e inibido por necessidades (dimensão afetiva) que o induzem à transgressão moral (Ferreira, 2013).

Turiel (2002) enfatizou a relação entre a construção do conhecimento social e os sistemas culturais no julgamento moral. Em uma perspectiva socioconstrutivista da moral, as desigualdades econômicas induzem uma análise moral que entra em conflito com os padrões de autoridade impostos na sociedade. O comportamento das pessoas é fortemente influenciado pelo contexto em que ela atua (Palazzo,2012).

Gilligan (1997) propôs dilemas reais da vida de adolescentes e que valorizavam contextos locais e narrativas pessoais a respeito do tema aborto, para sugerir uma ética do cuidado ou de orientação afetiva e de responsabilidade. O julgamento moral, segundo o autor, basear-se-ia em níveis que evoluiriam da busca da sobrevivência e autoproteção para princípios internos de bondade e de preocupação com o bem-estar das pessoas.

O contexto em que o processo avaliativo ocorre pode ser caracterizado por forte pressão para que os estudantes obtenham os resultados. O uso indevido de linguagem pelo professor (Thibodeau, 2011) ou pressões do ambiente escolar podem acentuar o medo do estudante e prejudicar seu desempenho. Pressões externas como sociais e econômicas podem também contribuir para torná-lo vulnerável no processo avaliativo.

Portanto, analisar o julgamento moral de estudantes, em sua maioria na fase de adolescência e de consolidação de sua identidade moral, é tarefa que exige compreensão de processos básicos como cognição, emoção e motivação.

A proposta da pesquisa foi investigar a influência dos contextos institucionais e sociais no processo avaliativo. Os dilemas foram utilizados para auxiliar no entendimento de aspectos do desenvolvimento da autonomia e consolidação da identidade moral de estudantes de Ensino Médio de uma escola brasileira.

2 | METODOLOGIA

Foi proposta uma pesquisa com 139 estudantes do sexo masculino e 103 do sexo feminino com idade entre 14 e 18 anos de diferentes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A instituição de ensino é reconhecida pela exigência qualidade de ensino ofertado. O levantamento dos dados deu-se por meio de apresentação das situações que requeriam o julgamento dos estudantes e pela posterior formação de grupos de

discussão. Os grupos foram constituídos por estudantes de mesma turma, para facilitar a interação entre os sujeitos na análise dos dilemas e possibilitar os estudos a partir de uma perspectiva discursiva. Foi proposto a cada participante dos respectivos grupos focais um dilema possível e de acordo com as expectativas em geral dos estudantes da instituição. Os dilemas propostos referiam-se a um processo avaliativo em contexto de pressão por resultados e que comumente geram medo de reprovação por parte do estudante. Três situações foram apresentadas, a partir das quais cada estudante entrevistado revelaria seu sentimento ao se colocar na situação de um aluno fictício, neste contexto. O aluno em questão teria copiado um trabalho de um suposto colega de turma, sem a autorização dele. Três situações ou contextos distintos foram propostos. Na situação 1, a ênfase na narrativa do contexto foi a oportunidade de o aluno fictício copiar o trabalho do colega para ser aprovado. A situação 2 apresentou além das condições da situação 1 um agravante à necessidade do aluno fictício para copiar o trabalho e um atenuante para os danos sofridos pelo aluno fictício prejudicado. A situação 3 apresentou, além das condições da situação 2, um agravante de natureza socioeconômica. As situações são descritas a seguir:

Situação 1: *Um aluno do último ano de uma conceituada escola pública e gratuita deveria entregar um trabalho que o seu professor pediu no fim do ano. O professor, conhecido na escola por ser rígido e severo, avisou que, se houvesse trabalhos semelhantes, eles receberiam nota zero. O aluno não havia feito o trabalho até a véspera da data prevista, mas encontrou um trabalho pronto de um colega de turma, esquecido debaixo da carteira depois da aula. Ele então resolveu copiá-lo, tentando modificar o conteúdo, mesmo sabendo que as semelhanças poderiam ser detectadas pelo professor. No dia seguinte, entregou o trabalho ao colega sem informá-lo que havia copiado o mesmo, porque sabia que seu colega não aceitaria correr o risco de receber nota zero. Qual foi seu sentimento ao se colocar nesta situação do aluno que copiou o trabalho?*

Situação 2: *O aluno da situação anterior não informou ao colega que copiou seu trabalho porque estava precisando muito dos pontos para ser aprovado e esses pontos seriam suficientes para que ele passasse de ano. Seu colega já havia passado de ano.*

O aluno copiou o trabalho do colega sem informá-lo. Qual foi seu sentimento ao se colocar nesta situação do aluno que copiou o trabalho?

Situação 3: *O aluno em questão também era pobre, não tinha pai e quase não teve tempo de estudar na semana porque sua mãe ficou muito doente e ele esteve cuidando sozinho dela. Ele iria perder a vaga na escola caso não fosse aprovado e não poderia se matricular mais na escola. Ao contrário, seu colega, além de não precisar dos pontos do trabalho para ser aprovado, era o mais rico da turma, tinha situação muito confortável e sempre apresentava as melhores notas. O aluno copiou o trabalho do colega, sem informá-lo. Qual foi seu sentimento ao se colocar nesta situação?*

Em cada situação o estudante deveria selecionar uma das alternativas sobre o que ele sentiria ao se colocar na situação de copiar o trabalho: Muito mal, mal, nada sentiria,

bem ou muito bem. Também havia uma alternativa de preenchimento: “outro sentimento” com espaço para justificativa neste caso.

3 I RESULTADOS

Ao se colocarem na situação 1, 206 estudantes (85%) revelaram um sentimento negativo em relação ao ato de copiar um trabalho alheio sem autorização e 24 estudantes (10%) se mostraram indiferentes. Estas respostas e a posterior análise do discurso dos grupos focais mostraram que o contexto apresentado não foi capaz de alterar o julgamento moral consistente e coerente com a ética institucional amplamente difundida e aceita. Ao se colocarem na situação 2, 156 estudantes (64%) revelaram sentimento negativo e 56 (23%) se mostraram indiferentes. Houve, portanto, uma alteração do julgamento da ação e o ato de burlar a regra de não copiar chega a ser relativizada por uma parcela considerável dos estudantes, contudo mantendo-se uma predominância dos sentimentos negativos para a ação em geral. Nos debates ficou evidente que para a maioria não se tratava de obediência heterônoma às regras, mas uma atitude autônoma de poder escolher diante da oportunidade e sentir-se íntegro ao ser capaz de valorizar quem é aprovado com os próprios esforços. A alteração mais significativa do julgamento da ação, contudo, se deu na situação 3, quando houve evidente alteração no perfil das respostas, porque 143 estudantes (58%) se mostraram indiferentes ou até aprovaram o ato de copiar o trabalho sem autorização. Neste caso, a maioria dos estudantes considerou que o fator econômico-social prevaleceu em relação à ética institucional. Eles trouxeram a importante consideração de prevalência dos componentes afetivos sobre os componentes cognitivos da motivação moral no processo avaliativo.

O gráfico da figura 1 mostra como os estudantes se sentem ao se colocarem na posição do aluno que copiou o trabalho do colega sem o consentimento dele nas três situações hipotéticas.
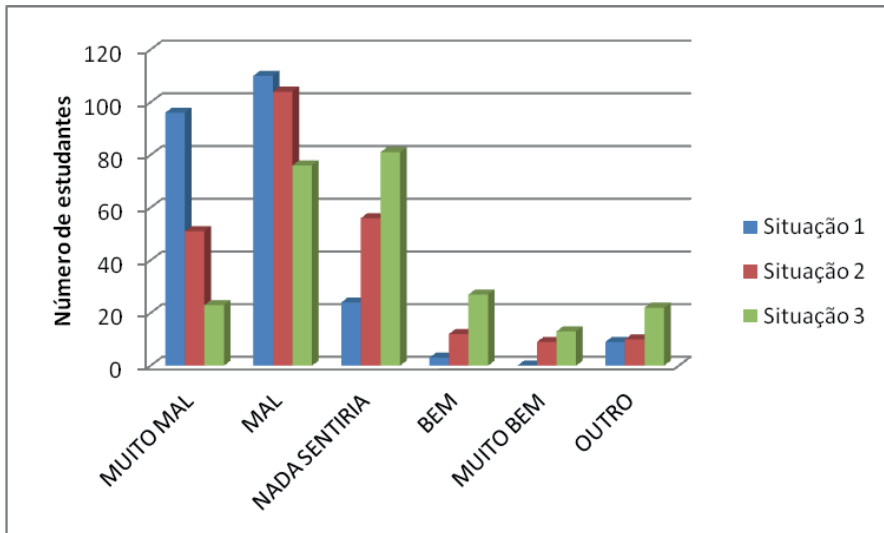
Figura 1 –Sentimentos expressos pelos estudantes nas situações de contexto distintos

Os estudantes mais novos, que estão iniciando o curso, mantiveram sentimentos negativos para as respostas dos dilemas nas três situações. Para estes estudantes, os componentes da heteronímia moral são mais evidentes, o que foi verificado após a análise feita das narrativas dos debates nestas turmas. Neste caso, a maioria das respostas não mostrou componentes de autonomia como a descentração, o perspectivismo ou a reversibilidade operatória em seu conteúdo.

Considerando-se a situação 2, observou-se que a capacidade de relativizar o ato do aluno que teria copiado o trabalho do colega ocorre com maior frequência nos estudantes de 17 anos ou mais. A influência da idade dos estudantes no julgamento moral para as situações que apresentam dilemas mais críticos pode ser verificada nos gráficos comparativos das figuras 2 e 3.
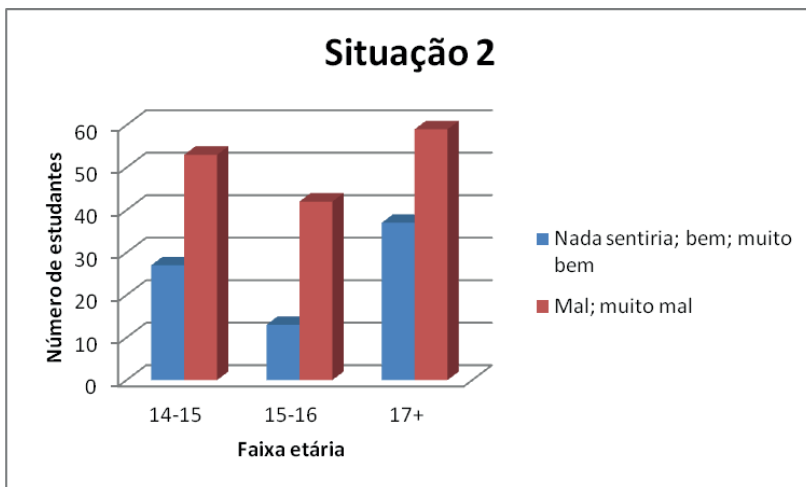
Figura 2– Influência da idade na situação 2
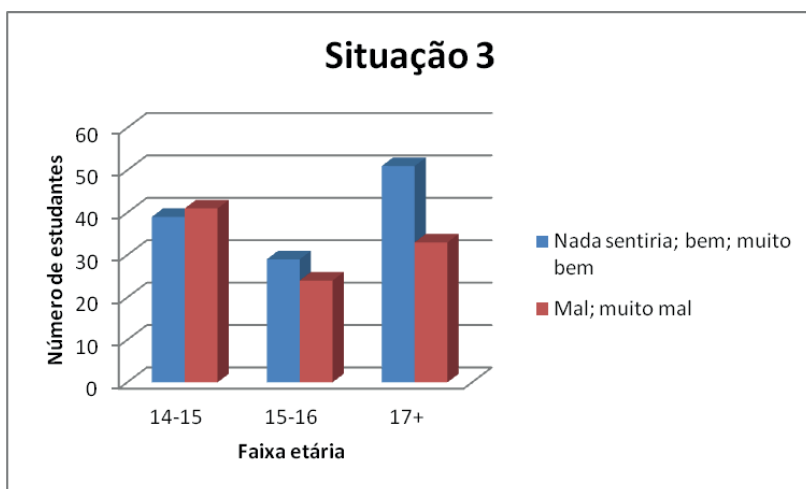
Figura 3 – Influência da idade na situação 3

Em geral, os resultados do preenchimento do campo “outro” indicaram a renúncia do estudante em se posicionar diante questão proposta, ou seja, de realizar o julgamento moral da ação. Não houve diferença significativa nas respostas de estudantes do sexo masculino e feminino nesta pesquisa. As tendências de mudança do julgamento do ato com o contexto foram semelhantes para os dois gêneros, assim como a influência da idade em relação ao posicionamento dos estudantes.

4 I CONCLUSÃO

Em uma escola de Ensino Médio, em que há o incentivo dos estudantes para se posicionem em relação às suas próprias responsabilidades, como a considerada neste

trabalho, podem ser justificados os resultados obtidos, que mostraram coerência entre a identidade moral do próprio estudante e a ética vigente no ambiente escolar. Contudo, o julgamento moral dos estudantes em relação ao processo avaliativo, alterou-se de acordo com apelos emocionais e contextuais, principalmente para aqueles com idade igual ou superior a 17 anos. Eles parecem ter desenvolvido suficientemente sua autonomia moral e seu julgamento mudou significativamente com a alteração do contexto do processo avaliativo. De forma geral, a pressão por resultados e o medo de reprovação por parte dos estudantes serviram de justificativa para os comportamentos antiéticos. Os dilemas relativos aos riscos econômicos e sociais foram aqueles que mais influenciaram na alteração do julgamento do ato de se copiar um trabalho do colega de classe sem sua permissão.

Espera-se que estes resultados possam colaborar com futuros trabalhos sobre a importância dos contextos na educação. Julga-se importante que o educador esteja atento ao contexto em que a avaliação é realizada e considere os fatores que influenciam tanto no desenvolvimento cognitivo quanto moral dos estudantes. Isto deve favorecer as atitudes éticas no ambiente escolar, além de promover uma educação de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.

Ferreira, J. (2013). *O que nos leva a ser morais?* A psicologia da motivação moral. Lisboa: Climepsi Editores.

Gilligan, C.(1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*.Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian.

Palazzo, G., Krings, F., & Hoffrage, U. (2012). Ethical blindness. *Journal of Business Ethics, 109(3)*, 323-338. Accessible at: http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10551-011-1130-4

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.

Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS One*, *6*(2), e16782. Open access: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0016782

Turiel, E. (2002). The *culture of morality:* Social development, context and conflict. NY: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 9

REFLEXOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HUMAITÁ-AM

Data de aceite: 01/07/2021

Renne Garcia Paiva
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Humaitá-AM
http://lattes.cnpq.br/1956767163550045

Ana Verônica Silva do Nascimento
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Sumé-PB
http://lattes.cnpq.br/6761533520481142

Esse trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apresentado no V Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemáticaem 2015.

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de relatar experiência no Programa Institucional de Iniciação a Docência - PIBID, desenvolvido em parceria com o curso de Licenciatura em Ciências: Física e Matemática da Universidade Federal do Amazonas localizado no município de Humaitá-AM com o colégio Oswaldo Cruz. O projeto visou complementar a formação dos futuros professores; preparar e aperfeiçoar acadêmicos para a prática docente; desenvolveu estratégias pedagógicas; proporcionou aos acadêmicos o contato com a real situação de ensino com a sala de aula: elaborar, discutir e refletir as atividades pertinentes ao ensino e da aprendizagem. No projeto foram desenvolvidas as ações: seleção de bolsistas e supervisores; apresentação do Programa pela Coordenação; identificação e distribuição dos bolsistas na escola e início do desenvolvimento das atividades previstas. Com o início das ações previstas, percebeu-se uma interação positiva do Coordenador, alunos bolsistas, supervisores e alunos da escola. Foram desenvolvidos materiais alternativos como suporte no auxílio didático. Como resultado das ações apresentou-se uma mostra dos trabalhos desenvolvidos durante a vigência do projeto, com o intuito de divulgação da importância do PIBID, buscando a interação dos envolvidos com a sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: PBID, Estágio, formação de professores, Relato de experiencia.

ABSTRACT: This article aims to report experience in the Institutional Program for Teaching Initiation (IPTI), developed in partnership with the Licentiate in Science course from the Federal University of Amazonas located in Humaitá-AM with the Oswaldo Cruz school. The project aimed to complement the training of future teachers; prepare and improve academics for teaching practice; developed pedagogical strategies; provided students with contact with the real teaching situation with the classroom: to elaborate, discuss and reflect on activities relevant to teaching and learning. The following actions were developed in the project: selection of scholarship holders and supervisors; presentation of the Program by the Coordination; identification and distribution of scholarship holders at the school and beginning of the planned activities. With the start of the planned actions, it was noticed a positive interaction

coordinator, scholarship students, supervisors, and scholarship holders. Alternative materials were developed to support teaching aids. As a result of the actions, a sample of the work developed during the term of the project was presented, to publicize the importance of IPTI, seeking the interaction of those involved with society.
KEYWORDS: Stage, teacher training, experience report.

INTRODUÇÃO

A consolidação e fortalecimento da missão da Universidade Federal do Amazonas - UFAM "*Cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia*" avança na expectativa de tonar a educação acessível a todos da região Amazônica. Dessa forma, foi criado o projeto UFAM Multicampi, desdobramento do programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, sendo criados, cinco campi, distribuídos no interior do Estado do Amazonas, conforme sua necessidade. Dentre os campi que foram criados, encontra-se o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira que atualmente sedia o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), município de Humaitá, AM. O Instituto atende aos municípios de Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Dentre os cursos oferecidos no Instituto encontra-se, o curso de Ciências: Matemática e Física, que objetiva oferecer à sociedade um ensino de qualidade, buscando fortalecer a estrutura de ensino instalada nos municípios.

É evidente a carência do ensino de matemática de qualidade no ensino médio no município de Humaitá, AM, visto que o ensino de matemática, da escola primária aos cursos de graduação, tem se mostrado com deficiência no ensino-aprendizagem, conforme experiências relatadas pelos professores do município.

De acordo com Lorenzato (p.9, 2008):

> "A experiência de magistério é fundamental para a orientação didática do professor, porque ela aguça a percepção docente fornecendo indicações de ordem didática, tais como: dosagem e nível de conteúdo a ser ministrado, ritmo de aula, pontos de aprendizagem mais difícil, exemplos mais eficientes à aprendizagem, livros didáticos mais adequados à realidade na qual leciona. Por mais que seja a qualidade das recomendações, sugestões e alternativas metodológicas propostas por educadores ou pesquisadores de outras regiões que não a de um determinado professor, elas deverão ser adequadas ao contexto no qual esse professor trabalha. E quem melhor que esse professor, que detém conhecimentos sobre a região, o bairro, a escola e seus alunos, para propor alternativas mais adequadas? Os saberes de experiência podem ser melhorados, em qualidade e em quantidade, se o professor se habilitar a refletir sobre sua prática docente e, até mesmo, a registrar os principais momentos de suas aulas; afinal, estas são ricas em dificuldades, perguntas interessantes, conflitos, propostas, atitudes e soluções inesperadas".

Seguindo esse raciocínio, o projeto visou complementar a formação dos futuros professores, mediante a oferta pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências:

Matemática e Física, sobre tópicos de matemática; preparar e aperfeiçoar acadêmicos para a prática de docente, o qual minimizou as dificuldades encontradas no ensino médio em matemática; Desenvolveu estratégias pedagógicas que possibilitou a recuperação do rendimento escolar dos alunos na área de matemática e proporcionou aos acadêmicos o contato com a real situação de ensino.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O projeto de matemática proposto foi desenvolvido em parceria com a Escola Estadual Oswaldo Cruz, que atende o ensino médio do município de Humaitá, AM. Inicialmente, foi realizada a seleção dos bolsistas, através da análise de currículo e entrevista. Em seguida foi realizado a apresentação do programa PIBID para os alunos e supervisores. Após a apresentação foi definido horário das reuniões para distribuir as atividades iniciais, tais como: visita a escola onde foram realizadas as atividades: elaboração do questionário para entrevista na escola visando identificar a dinâmica da escola, acervo da biblioteca e infraestrutura.

No âmbito das atividades em sala: realizou-se o planejamento das atividades com os professores de matemática da escola; os bolsistas auxiliaram o professor em atividades em sala; regência em sala de aula, em alguns momentos, sob a supervisão do professor; produção de material didático para alguns tópicos específico dos programas de matemática, principalmente o que apresentou maior carência no acervo da biblioteca da escola.

No que se refere as atividades em laboratório de ensino de matemática, foram desenvolvidos: confecção de materiais para instrumentação matemática cuja aplicação do resultado voltada para a realidade do município; oficinas para o uso dos materiais confeccionados; acompanhamento e utilização do material desenvolvido; avaliação do material pelo professor e seus alunos.

As atividades desenvolvidas extraclasse foram: auxílio ao professor em relação atendimento individual dos alunos com dúvidas; auxílio na solução de exercícios extraclasse para um grupo de alunos; a atividade “ENEM em foco”, objetivando a preparação dos alunos para os processos seletivo da UFAM e de outras instituições de ensino superior; visitas ao laboratório de ensino de matemática do Instituto de Educação e Ambiente (IEAA). Mostras de experimentos; minicurso de Modelagem Matemática realizado pelo coordenador.

RESULTADOS ALCANÇADOS

De acordo com as atividades desenvolvidas em sala, o projeto proporcionou aos bolsistas e envolvidos um estímulo com os estudos, valorização do campo de trabalho, superação das dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem, contribuiu também com a melhoria e motivação das Licenciaturas, pois objetivou antecipar a relação entre os

futuros professores e a sala de aula das escolas públicas, proporcionou compromisso com o magistério e diminuiu a evasão nos cursos de Licenciaturas no IEAA.

Dentre atividades desenvolvidas em laboratório confeccionamos materiais alternativos, tais como os geoplanos, jogos da velha em 3D e Torre de Hanói (Figura 1) e trabalhados em oficinas (Figura 2), o que proporcionou uma interação com os estudantes, professores e a sociedade.

Figura 1 – Confecção dos geoplanos.

Figura 2 – Materiais confeccionados: Jogo da Velha em 3D e torre de Hanói.

Dentre os resultados alcançados foram um bom desempenho dos alunos em sala de aula. Os bolsistas apresentaram tópicos de aula sob a supervisão do professor, apresentando êxito nos resultados.

No término do projeto foi realizada uma mostra dos trabalhos com intuito de divulgar e valorizar a importância do PIBID (Figura 3).
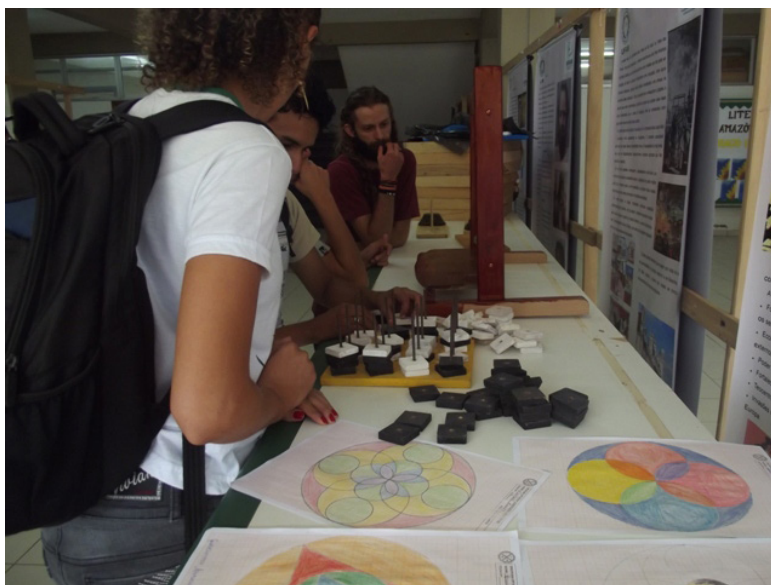
Figura 3 – Mostra dos trabalhos desenvolvidos durante a vigência do projeto.

O projeto foi desenvolvido com bastante motivação pelos integrantes e participantes e além de vários fatores que contribuíram com a interação do ensino-aprendizagem, antecipou para os alunos bolsistas a dinâmica de sala de aula e contribuir para sua formação de licenciados em Matemática. Desenvolveu estratégias pedagógicas que possibilitem a recuperação do rendimento escolar aos alunos inseridos no projeto, priorizando os conteúdos da leitura e da escrita para preparação de aulas; Confecção de materiais didáticos alternativos de instrumentação com intuito de contribuir na produção de conhecimento na área educacional, mais especificamente, sobre os recursos didáticos no processo de ensino e da aprendizagem em matemática; proporcionou uma forma diferente de experimentar a Matemática, interagindo com seus conceitos de forma a contribuir com o desenvolvimento de sua sensibilidade e aptidão científicas. Proporcionou aos futuros professores o exercício de uma postura de valorização do profissional da educação; estimulou a prática investigativa do licenciando e do professor efetivo da educação básica, auxiliando no desenvolvimento de pesquisa, como uma ferramenta de construção do conhecimento, associado à realidade do ensino das ciências nas escolas; oportunizou aos bolsistas momentos para discussões

de referenciais teóricos para a utilização ou elaboração de materiais didáticos.

Os laboratórios foram ampliados em virtude da presença dos bolsistas do PIBID, que colaboraram com os professores na elaboração dos experimentos e no apoio nas aulas práticas.

Este crescimento tem se refletido positivamente na postura dos bolsistas diante da profissão, e no modo de enfrentamento frente às dificuldades na matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPES. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid >. Acesso em: 25 julho de 2015

GARCIA, Vera Clotilde. *Pensando formas concretas para a prática docente no currículo dos cursos de licenciatura em Matemática.* Educação Matemática em Revista - RS, n.5, p. 64-67. 2003.

LORENZATO, S. *Para aprender matemática* - 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 10

O PIBID NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 01/04/2021

Maria de Fátima Mendes Paixão
Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Ciências Exatas, Feira de Santana – Bahia
http://lattes.cnpq.br/4333094435207984
https://orcid.org/0000-0002-3840-6853

Suzana Modesto de Oliveira Brito
Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Ciências Exatas, Feira de Santana – Bahia
http://lattes.cnpq.br/7730440304392983
https://orcid.org/0000-0002-1845-2326

Heiddy Marques Alvarez
Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Ciências Exatas, Feira de Santana – Bahia
http://lattes.cnpq.br/7407679973829420

Iranéia Ferreira Leite
Colégio Estadual Georgina de Melo Erismann, Feira de Santana – Bahia
http://lattes.cnpq.br/3049443578665675

Kleber Villas Boas Fernandes
Colégio Estadual Georgina de Melo Erismann, Feira de Santana – Bahia
http://lattes.cnpq.br/5025573331432415

RESUMO: Em Feira de Santana – BA existem 8 (oito) escolas estaduais integrais. Todas elas apresentam parcerias com um ou mais subprojetos do PIBID – UEFS. Neste trabalho evidenciaremos o trabalho do subprojeto de Química (PIBID/UEFS/Química) e a única escola integral pertencente ao citado subprojeto, o Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann – CEGME. Apesar de enfrentarmos algumas dificuldades, o PIBID ofereceu aos estudantes a oportunidade de romper com o paradigma de ter uma formação docente descontextualizada, motivando os graduandos a procurar estabelecer relações entre a teoria acumulada nas salas de aula da Universidade e a prática proporcionada pelas atividades desenvolvidas com a iniciação à docência. Vivenciar o ambiente escolar bem como todas suas dificuldades e limitações deu aos bolsistas PIBID um futuro profissional mais capacitado. O fato de contar com o apoio do corpo escolar e com a colaboração da maioria dos professores permitiu que as atuações individuais e grupais tivessem resultados positivos, demonstrando que a dedicação e o empenho dos bolsistas contribuíram para que houvesse melhoria na aprendizagem de todos os envolvidos.
PALAVRAS - CHAVE: educação integral, PIBID, escolas de tempo integral.

PIBID IN FULL-TIME SCHOOL: A CASE STUDY

ABSTRACT: In Feira de Santana - BA there are 8 (eight) full-time state schools. All of them have partnerships with one or more subprojects of the PIBID - UEFS. In this paper we will highlight the work of the Chemistry subproject (PIBID/UEFS/Química) and the only full-time school that belongs to this subproject: Colégio Estadual

Georgina de Mello Erismann - CEGME. Despite facing some challenges, the PIBID offered the students the opportunity to break with the paradigm of having a de-contextualized teaching formation, motivating the undergraduates to seek for establishing relations between the theory accumulated in the University and the practice provided by the activities developed with the initiation to teaching. Experiencing the school environment as well as all its difficulties and limitations has given the PIBID fellows a more capable future professional. Having the support of the school staff and the collaboration of most of the teachers allowed the individual and group performances to have positive results, showing that the dedication and commitment of the fellows contributed to an improvement in the learning of all involved.
KEYWORDS: whole education, full-time school, PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

Poucos programas educacionais que visam a valorização do magistério obtiveram tanto sucesso quanto o PIBID. Para além da formação de docentes mais bem preparados para o exercício da profissão e do incentivo ao magistério, esse sucesso se observa também nos fazeres pedagógicos produzidos e na conscientização do ser professor, uma consciência forjada no desenvolvimento de competências construídas a partir de sua atuação no ambiente escolar.

Através deste relato, apresentamos as contribuições do PIBID do subprojeto Química da Universidade Estadual de Feira de Santana em uma escola de educação em tempo integral, evidenciando a diversidade de práticas pedagógicas produzidas e os impactos destas ações no ensino médio ao longo de três anos de trabalho. Elencamos também as relações interdisciplinares desenvolvidas pelo subprojeto, algumas temáticas abordadas e trabalhos desenvolvidos.

2 | O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

O PIBID é bastante destacado nacionalmente como um programa que permite ao licenciando a aproximação com o cenário da educação básica, a troca de experiências e a formação de parcerias. Além disso, esse programa permite também exercitar a construção do pensamento crítico no licenciando, estimular a formação de competências e habilidades profissionais, bem como permitir ao graduando a vivência das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia das escolas.

A aproximação destes estudantes em formação com a sua futura profissão promove uma capacitação mais completa, pois está permeada por habilidades inerentes à prática docente, muito evidenciada na academia apenas pela teoria ou no estágio obrigatório (CANAN, 2012).

Por outro lado, a inserção efetiva das instituições de ensino superior nas escolas públicas, favorece a ambos os lados. Ao professor do ensino básico porque recebe informações advindas do conhecimento científico disponibilizado pelas Universidades,

e estas, por terem a oportunidade de vivenciar os conhecimentos elaborados no dia a dia escolar. Além disso, o vínculo formado pelo licenciando com a escola pode fomentar nos alunos concluintes do ensino médio a atração pelo ensino superior, inclusive pelas licenciaturas. Essa integração, na visão de Canan (2012), confere ao processo desenvolvido pela escola o papel de protagonista nos processos de afirmação das escolhas pelas licenciaturas como futura profissão.

Outro ponto muito importante desse programa é a remuneração monetária (bolsas) que mantêm os alunos nos cursos de licenciatura, ampliando as ações de permanecia estudantil e diminuindo a evasão destes cursos. A bolsa também auxilia no deslocamento dos bolsistas até as escolas, na aquisição de materiais para a criação de ferramentas didáticas, para realização da experimentação em sala de aula, entre outros. Por estes e outros fatores, ao escrever a história da educação em nosso país nesta última década, o PIBID se concretizou como um dos grandes programas educacionais.

Neste sentido, Amaral (2012) cita que o PIBID age em três linhas de formação: formação inicial, formação em serviço e formação de formadores. Na visão de Canan (2012), a força deste programa está nas alternativas oferecidas pela relação que se estabelece entre o conteúdo que é fornecido pela universidade e a experiência adquirida pela vivencia em sala de aula, contribuindo muito para a formação do estudante.

Associado a isso, a situação atual enfrentada pela educação, que vive um momento de muita pressão e incertezas devido a pandemia gerada pelo vírus SARS-COV-19, necessita contar com professores preparados para enfrentar não só os desafios de ensinar em tempos de pandemia, de lidar com todas as novidades e incertezas deste momento, mas também que precisam estar preparados para fazer frente àquilo que ainda está por vir. Neste sentido, as competências desenvolvidas através da iniciação à docência podem fazer a diferença na atuação desse professor, dando-lhe alguma segurança para inovar e estruturar respostas às necessidades vividas pela educação e pelo processo ensino aprendizagem tanto no período pandêmico como no pós-pandêmico.

3 | A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando se pensa em educação integral, a ideia mais comum é a de manter o educando por mais tempo na escola. Mas além de ampliar o tempo, as escolas públicas integrais têm pensado nos objetivos associados a essa proposta. Assim, no conjunto das reflexões sobre a escola, o tempo de permanência dos alunos vem se destacando como um importante campo de estudo. Para falar de tempo integral é fundamental conhecer seus significados e representações, haja vista que nos espaços de aprendizagem, os modelos escolares têm vivido transformações lentas enquanto a sociedade galopa com grandes mudanças.

O “tempo” não deve ser o marco para a classificação de um espaço em “integral”,

mas sim as possibilidades que este espaço proporciona para aprendizagem e para a formação integral do indivíduo (BRASIL, 2014; VASCONCELOS, 2014). Segundo Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional encontrado para o termo educação integral é “aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva”, mas que inclui as múltiplas relações que o indivíduo pode estabelecer.

Para Gadotti (2009, p. 34) “o princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral”. Neste sentido, a educação integral tem uma perspectiva emancipatória, de superação do currículo fragmentado e de fomento às aprendizagens múltiplas.

Concebe-se então que educação em tempo integral difere de educação integral. Contudo, há a prevalência da educação integral ser em tempo integral. A Educação em Tempo Integral se preocupa apenas com a ampliação do tempo de permanência dos educandos nas escolas, sem a adequação currículo-pedagógica destas instituições educativas e sem considerar a formação múltipla dos sujeitos e suas necessidades de integração (BRASIL, 2014).

A Figura 1 apresenta os princípios da Educação Integral e sua essência, relacionando as informações obtidas de BRASIL (2009), contextualizando as premissas da educação integral e suas bases norteadoras.

Figura 1 – Princípios norteadores da Educação Integral, baseado no texto de referência para a Educação Integral do MEC. (adaptado de BRASIL, 2009).

Fonte: Leite, 2017.

Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que estas não sejam de tempo integral. É indispensável conceber a educação como oferta de mais oportunidades para além de aprendizagem, mais informação, enriquecimento humano. É preciso ressignificar os espaços escolares sobretudo em momentos como o que agora vivemos, em que novas necessidades (acesso à internet, a computadores ou smartphones, domínio de conteúdo para ensino/aprendizagem on-line etc.) se somam às antigas e agravam as desigualdades sociais já existentes (GONÇALVES, 2006).

O Programa Mais Educação (PME) criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 tinha como meta aumentar a oferta de práticas educativas para os alunos do

ensino fundamental de escolas públicas por meio de atividades optativas, os chamados macrocampos. De acordo com Brasil (2014), os macrocampos eram formados pelo acompanhamento pedagógico para esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura, artes e cultura digital, além de outras atividades que atuassem com vistas a produzir um currículo que atendesse às necessidades comuns das escolas.

E, como política pública de gestão educacional que buscava mecanismos de fazer dos espaços educacionais locais mais atrativos, o PME se estabeleceu como indutor para a inserção da educação integral nas escolas públicas (BRASIL, 2009).

A educação desenvolvida pelo PME define a organização da escola em dois turnos, onde se executam atividades comuns ao currículo escolar (1º. Turno) e atividades lúdicas, diversificadas, conhecidas como oficinas (2º. Turno), ministradas por oficineiros da comunidade, que atuariam junto à escola de forma voluntária. Nesta proposta, não há diálogo entre os fazeres dos dois turnos, no 1º turno o trabalho fica a cargo dos professores e no contraturno dos voluntários.

Para introduzir o ensino em tempo integral para os alunos do ensino médio, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Este trazia a estrutura do PME, com oficinas e atividades voltadas para a profissionalização dos educandos e para sua inserção no mercado de trabalho, enfocando orientação profissional, cidadania e participação estudantil (BRASIL, 2014).

A Educação Integral desenvolvida nas escolas públicas estaduais na Bahia é também chamada de Programa de Educação Integral em Tempo Integral - PROEI. As escolas possuem jornada de tempo ampliada e o processo se fundamenta numa pedagogia de natureza emancipatória (BAHIA, 2016). A modalidade de ensino praticada inclui algumas disciplinas novas, reorganização e ampliação do espaço escolar.

As escolas do PROEI, Programa de Educação Integral na Bahia, fazem parte das estratégias da Secretaria de Educação do Estado da Bahia como um dos 10 compromissos para o fortalecimento da Escola Pública no Estado, a partir da ampliação do espaço e do tempo de formação dos estudantes na escola (BRASIL, 2014). Existem 57 escolas públicas estaduais (capital e interior) que trabalham como Escola de Educação em Tempo Integral (BAHIA, 2014). Leite (2017) aborda que, quando o PROEI começou a ser desenhado, não havia critérios para seleção das escolas baianas para integrar esse programa. Os parâmetros usados inicialmente foram: baixo IDEB, alta evasão escolar e disponibilidade de contraturno.

Essas propostas se justificam pela necessidade de reduzir a evasão escolar e a reprovação, como meio de adequação da criança e do jovem à vida familiar e como forma de inserção social do indivíduo. Além disso, Brasil (2009) evidencia que é preciso assumir que a pobreza, a vulnerabilidade e risco social influenciam no baixo rendimento, mesmo não sendo determinantes.

Sendo a escola um espaço coletivo de vivências e de construção de saberes, merece

especial atenção, não apenas porque aprendemos com o que ensinamos, mas também porque descobrimos o quanto não sabemos e podemos aprender a partir do conhecimento que todos repartem entre si.

Currículos mais estruturados, maiores investimentos financeiros, valorização do professor são premissas da Educação Integral e estão asseguradas no Plano Nacional de Educação, que previa que 50% das escolas públicas do país deveriam estar nessa modalidade de educação até 2020. Mas, integrar diferentes redes e setores políticos para assegurar o cumprimento das metas do Tempo Integral é um processo complexo e burocrático (BRASIL, 2009). Em 2019, essa modalidade de ensino na rede pública da educação básica representava apenas 14,2% do total (ANUÁRIO, 2020).

Ainda se discute muito se a prática da Educação Integral se aproxima de sua ideologia e da essência do seu papel na sociedade, para que não se configure apenas como mais um programa de altos custos e poucos resultados. Esse formato educacional faz parte de um programa de políticas públicas sociais, que não pretende reparar ou compensar, e sim proporcionar oportunidades e permitir transformações que favoreçam à redução das desigualdades.

Em Feira de Santana – BA existem 8 (oito) escolas estaduais integrais. Todas elas apresentam parcerias com um ou mais subprojetos do PIBID – UEFS. Neste trabalho evidenciaremos o trabalho do subprojeto de Química (PIBID/UEFS/Química) e a única escola integral pertencente ao citado subprojeto, o Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann – CEGME.

4 | O PIBID NO CEGME

O Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann abraçou a educação integral em 2014 e, desde então, vem adaptando sua estrutura, trabalhando na formação dos professores e consolidando-se na comunidade com uma proposta integradora. Está localizada na periferia da cidade de Feira de Santana-Bahia e oferta os cursos Fundamental II e Médio, com ampliação de tempo de 7 h/dia.

A chegada do PIBID nesta escola se deu por meio do edital CAPES-UEFS 061/2013, contemplada apenas com o subprojeto de Química. O quadro de atuação no PIBID nesta unidade escolar era formado por 2 supervisores e 15 bolsistas. Estes iniciaram sua atuação através de observações nas aulas do supervisor, com intuito de conhecer a dinâmica escolar e de se aproximar dos alunos e da rotina da sala de aula.

No primeiro ano de atividades foram realizados trabalhos de Educação Ambiental, através de um projeto interdisciplinar para Revitalização da Coleta Seletiva na escola, bem como atividades de intervenção em sala de aula, com a realização de experimentos nas turmas de ensino médio. As intervenções foram planejadas e tinham como objetivo não apenas levar o aluno a interiorizar mais facilmente o assunto abordado, mas também

induzir o raciocínio, estimular a reflexão, promover a construção do conhecimento cognitivo e social, bem como para favorecer a que o estudante bolsista desenvolvesse competências e habilidades necessárias às suas futuras práticas educacionais.

As observações e intervenções realizadas em sala de aula, com vistas a melhorar a aprendizagem do conteúdo trabalhado com os estudantes do CEGME mostraram aos bolsistas PIBID que o exercício da docência é uma prática que deve ser feita com responsabilidade e organização, pois o professor deve estar ciente das dificuldades dos alunos e empreender meios que possam ajudá-los a resolver esses problemas. Além disso, que é importante perceber e valorizar os diferentes tempos para aprender de cada estudante, avaliando sua prática e replanejando e /ou refazendo suas intervenções sempre que se fizer necessário.

O jogo didático e a experimentação foram formas de intervenção usadas em sala de aula para fazer com que a Química, vista como uma ciência difícil, abstrata e distante da realidade vivida pela comunidade escolar, pudesse se tornar uma ciência mais próxima daquele sujeito, possibilitando aos alunos uma melhor apropriação dos conteúdos, contextualização dos assuntos abordados, oferecendo assim um estímulo à aprendizagem.

Muitos bolsistas declararam em seus relatórios de trabalhos que o fato de os professores não usarem essas atividades em sala de aula não quer dizer, necessariamente, que haja desinteresse ou incapacidade para realizá-las. De fato, há uma série de fatores que influenciam diretamente no uso do tempo pedagógico escolar e que interfere no uso de algumas ferramentas.

Segundo Maia (2005, p.44) os professores devem se preocupar em favorecer o processo de aprendizagem dos alunos, promovendo interações entre os novos conhecimentos e os já existentes na estrutura cognitiva dos alunos. Além disso, é importante que sejam usados materiais potencialmente significativos que auxiliem essa aprendizagem. Entretanto, as exigências de cumprimento de um currículo e de carga horária podem limitar a possibilidade de uso frequente de alguns recursos didáticos.

Os resultados finais das turmas trabalhadas em 2014 podem ser vistos nos gráficos apresentados na Figura 2 para as três séries do ensino médio.
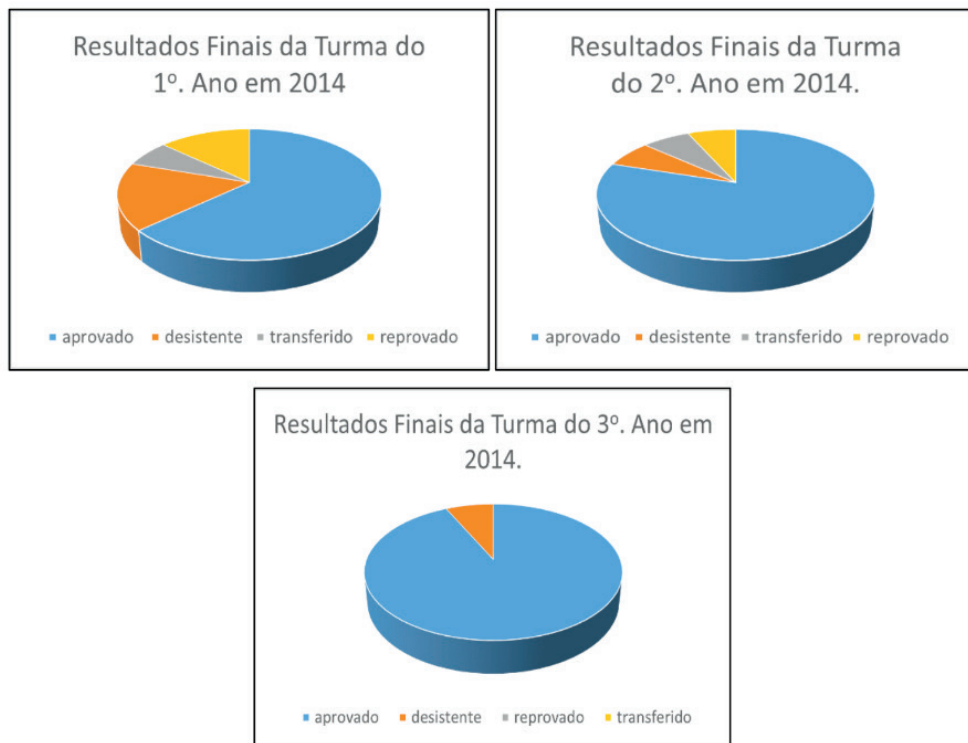
Figura 2 –Resultados percentuais de aprovação/reprovação em 2014.

Fonte: Os autores

Os gráficos mostram grande índice de aprovação nas três turmas do CEGME, e podemos afirmar que as atividades diversificadas propostas pelo PIBID tiveram grande influência na positividade desses resultados.

No ano seguinte (2015) escolheu-se o tema Água como norteador dos trabalhos nas diversas séries, de modo a aproximar a transversalização de conhecimentos com o conteúdo da prática docente. Foram desenvolvidos trabalhos em parceria com o Programa Ciência na Escola sobre o uso de Plantas Medicinais e um trabalho interdisciplinar com os professores da escola, realizando-se uma feira de ciências com o tema: A Ciência e a Saúde Humana". Para proporcionar aprendizagens em espaços não-formais de ensino e diversificar as estratégias educativas foi realizada uma visita Técnica a Estação de Tratamento de Água da EMBASA – Conceição de Feira.

Outra atividade foi a construção de maquetes dos modelos do ciclo da água pela 1ª serie; a 2ª serie desenvolveu atividades experimentais no ensino de Química, com foco no tratamento de água e nas reações químicas envolvidas neste tratamento, utilizando a experimentação através de um olhar crítico. Foram trabalhados também a relação de consumo e desperdício de água, esgotamento sanitário e o tema da Química: ácidos e

bases. A 3ª. série trabalhou com a construção de cadeias carbônicas de derivados do petróleo, elucidando suas ligações e características físico-químicas.

Nos relatórios anuais dos bolsistas de iniciação à docência foi relatada a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos na construção de uma intervenção, e também a relação entre o senso comum e o conhecimento científico, buscando desmistificar a crença que há inutilidade no saber comunitário e que apenas o saber científico é importante. Ausubel corrobora com este pensamento quando cita que "...o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine isso e ensine-o de acordo." (AUSUBEL, 1968, p.78).

Em 2016, foi trabalhado o tema Química e a Educação Científica, com o intuito de promover a aproximação dos estudantes com o conceito de letramento científico e de estimular nos alunos uma inicialização na ciência. Foram explorados diversos temas junto ao Clube de Ciências, com leitura de artigos, debates, amostras de filmes e vídeos, objetivando encontrar um tema de interesse dos alunos para desenvolver um trabalho de pesquisa.

Como produto dos trabalhos junto ao clube de ciências, os alunos apresentaram duas oficinas abordando a questão da água em nossa cidade. Uma das oficinas foi realizada no Seminário Interno do PIBID de Química e outra no CEGME durante a Semana de Meio Ambiente, para os colegas que não participavam desse trabalho.

A Educação Ambiental sempre esteve presente nas ações interdisciplinares do grupo, por entender que a articulação entre a Química e a Educação Ambiental se baseia no ideal de que as relações entre o ser humano e o ambiente que o cerca devem ser pautadas no respeito e no cuidado com o outro, sendo de suma importância disponibilizar informações que possam levar a essa conscientização.

A Semana de Meio Ambiente – SEMA foi uma atividade interdisciplinar, que envolveu todas as turmas da escola e contou com o apoio da gestão escolar e de professores. O objetivo foi promover a integração da comunidade escolar com foco na questão ambiental. Além disso, buscava-se também estimular a vivência de valores éticos e ambientais, tais como: o exercício da cooperação, da ajuda mútua e do respeito ao outro praticado entre os membros de equipe, e do espírito participativo, através da interação com a comunidade do entorno da escola. Os resultados deste evento foram apresentados no Congresso Nacional De Educação Ambiental, que aconteceu na cidade de Juazeiro/BA.

Segundo os bolsistas de iniciação **à** docência, essas intervenções realizadas na escola lhes auxiliaram a entender e a elaborar formas de enfrentamento para os desafios inerentes ao exercício do ser professor e incentivou a buscar novas metodologias e estratégias de ensino que auxiliassem na socialização dos conteúdos e promovessem a aprendizagem.

Os resultados positivos da presença do PIBID na escola e da mudança de metodologia proporcionada pelas atividades realizadas podem ser observados nos índices

de aprovação dos alunos, mostrados na Figura 3.

A Figura 4 mostra uma análise comparativa das aprovações no ensino médio, ao longo de três anos em que o PIBID esteve presente na escola. Percebe-se a evolução dos estudantes do CEGME e sua melhoria quanto a aprovação. O declínio observado na turma da 2ª serie em 2016 (linha laranja) se justifica pelo alto índice de alunos que migraram para o turno noturno, alterando significativamente a representatividade do gráfico. Ainda assim, todos os alunos que cursaram a última unidade na turma do integral foram aprovados (100%).

Figura 3 – Resultados Finais de 2016

Fonte: os autores
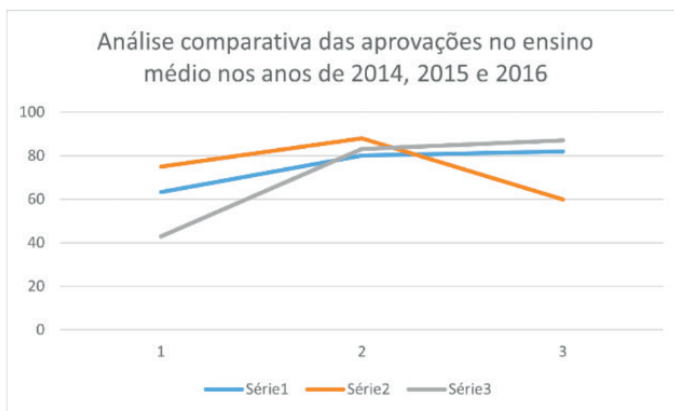
Figura 11 – Análise comparativa das aprovações dos alunos do ensino médio ao longo de três anos, baseados nos dados do censo escolar.

Fonte: os autores

Por estes e tantos outros motivos já mencionados neste trabalho, o PIBID se estabelece como um programa pioneiro na formação do educador/estudante e na melhoria da educação básica brasileira.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID pode ser considerado uma proposta inovadora por favorecer a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, colocando-os em contato com as diversas atividades diárias da escola como planejamento, avaliação e estudos. Além disso, o fato de os bolsistas serem sempre orientados e acompanhados pelo coordenador de área e pelo professor-supervisor melhora a formação docente através da troca de experiência e conhecimento.

Apesar de algumas dificuldades apresentadas, o PIBID tem proporcionado a oportunidade de romper com o paradigma ultrapassado de oferecer uma formação docente descontextualizada, motiva os estudantes a estabelecer relações entre a teoria acumulada nas salas de aula da Universidade e a prática proporcionada pelas atividades desenvolvidas na escola.

Vivenciar o ambiente escolar bem como todas suas dificuldades e limitações dá aos bolsistas de iniciação à docência um futuro profissional mais capacitado. O fato de contar com o apoio do corpo escolar e com a colaboração da maioria dos professores permite que as atuações individuais e grupais consigam resultados positivos, demonstrando que a dedicação e o empenho dos bolsistas contribuem para melhoria da aprendizagem.

O PIBID representa, portanto, uma iniciativa de grande valor, uma vez que dá aos alunos participantes a oportunidade de viver o ambiente escolar ainda durante seu

processo de formação acadêmica. É importante que se reconheça o papel que este programa desempenha para as instituições de ensino superior, para as escolas e para a sociedade. Sua visibilidade na melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura e na formação prática da docência é inquestionável. Seus resultados se ampliam quando levamos em consideração a troca de experiências entre professores formados, em plena atividade docente, os licenciandos, futuros professores, e os professores coordenadores, que vivem a realidade da Universidade. Neste sentido a integração promovida pelo PIBID entre Universidade e escola qualifica o processo educativo e permite a formação de profissionais aptos para usar os saberes obtidos e atuar de forma consciente no ambiente que vive.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.M.R.do. **Avaliando Contribuições para a Formação Docente: Uma Análise de Atividades Realizadas no PIBID-Química da UFRPE.** Química na Escola. Vol. 34, N° 4, p. 229-239, nov, 2012.

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 – Educação Integral. **Educação Integral: Metas do PNE.** Acesso em 30 de março de 2021. Disponível em: https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/educacao-integral.html.

AUSUBEL, D.P. (1968). **Educational psychology: a cognitive view.** (traduzido) New York, Holt, Rinehart and Winston.

BAHIA. SEC. **Programa De Educação Integral - Proei: Da Ampliação Dos Espaços, Tempos E Oportunidades Educativas Na Formação Escolar À Formação Humana Integral**. (versão Preliminar). SUDEP – DIREP – CEDI. Salvador, 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/08/proei-versao-preliminar-1.pdf> Acesso em: 30.05.2015.

____________. **Orientações Programa Educação Integral – ProEI 2016**. Disponível em: <www.educacao.ba.gov.br/proei1> Acesso em: 23.02.2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1999.

___________. **Programa Mais Educação, Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2009.

___________. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. – SASE-MEC, 2014. Disponível em www.pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 23.04.2017.

BRAVIM, E. **Os recursos didáticos e sua função mediadora nas aulas de matemática: um** estudo de caso nas aldeias indígenas Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CANAN, S. R. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. v. 04, n. 06, p. 24-43,Belo Horizonte, jan./jul. 2012. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br Acesso em:<25.09.2017

CAVALIERI, A. M.. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia. Maio-ago, vol. 20, nº. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ paideia/v20n46/11.pdf>, Acesso em: 10.08.2016.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil.** Inovações em processo. Educação Cidadã. São Paulo, Instituto Paulo Freire. 2009.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CEMPEC, n. 2, 2006.

LEITE, I.F. **Os Fazeres De Educação Ambiental Em Escolas Integrais: Um Estudo De Práticas E Concepções.** (Dissertação de Mestrado), PPGM- UEFS, Bahia, 2017.

MAIA, Daltamir J. et al. **Um experimento para introduzir conceitos de equilíbrio químico e acidez no Ensino Médio**. Química nova na escola, N° 26, 2005. p.44-46.

VASCONCELOS, A. A de. **EDUCAÇÃO INTEGRADA AO DESENVOLVIMENTO LOCAL Possibilidades e desafios para a gestão municipal**. Dissertação de Mestrado. Escola de Administração – UFBA. 2014, 74 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18759/1/Vasconcelos%2C%20Ana%20Ara%C3%BAjo%20de.pdf> Acesso em: 23.04.2016.

CAPÍTULO 11

AS MANIFESTAÇÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR ROBERTO SANTOS EM SALVADOR (BA)

Data de aceite: 01/07/2021
Data de submissão: 04/05/2021

Tatiane Cardoso Pereira
Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/7894497647879159
Orcid.org/0000-0001-7151-8593

Maria Leolina Pereira dos Santos
Universidade Federal da Bahia
Graduação em Serviço Social
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/4151605724138483
Orcid.org/0000-0001-5825-7739

Adriana Freire Pereira Férriz
Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/4468823588950950
Orcid.org/000-003-0819-7779

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "As manifestações da questão social na educação: um estudo no Colégio Estadual Governador Roberto Santos em Salvador (BA)" que teve como objetivo identificar e analisar as múltiplas manifestações da Questão Social na educação, através de um estudo do Colégio Estadual Governador Roberto Santos (CEGRS) em Salvador (BA). Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, explicativa, tendo como sujeitos, os professores e alunos do ensino médio do CEGRS, os quais responderam a um questionário específico para cada grupo, (professores e alunos). Os resultados da pesquisa apontam para o fato da presença de várias expressões da Questão Social no colégio em foco, e que estas expressões não são particulares a esse colégio, mas, da classe trabalhadora que é a maior usuária das escolas e colégios públicos. Portanto, defendemos a necessidade e a importância da inserção de assistentes sociais em todas as escolas públicas brasileiras, principalmente, nas escolas públicas de Salvador(BA)

PALAVRAS - CHAVE: Questão Social. Serviço Social. Política de Educação.

THE MANIFESTATIONS OF THE SOCIAL ISSUE AT THE GOVERNOR ROBERTO SANTOS STATE COLLEGE IN SALVADOR (BA)

ABSTRACT: This paper presents the results of the Course Conclusion Work entitled "The manifestations of the social issue in education: a study at the Governador Roberto Santos State College in Salvador (BA)" that aimed to identify and analyze the multiple manifestations of the Social Issue in education, through a study by the Governador Roberto Santos State College (CEGRS) in Salvador (BA). Therefore, we conducted a qualitative, exploratory, explanatory research, with CEGRS teachers and high school students as subjects, who answered a specific

questionnaire for each group, (teachers and students). The results of the research point to the fact that several expressions of the Social Issue are present in the school in focus, and that these expressions are not particular to this college, but to the working class, which is the largest user of public schools and colleges. Therefore, we defend the need and importance of inserting social workers in all Brazilian public schools, especially in public schools in Salvador (BA).
KEYWORDS: Social Issue. Social Work. Education Policy.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo é proveniente de uma pesquisa sistematizada no Trabalho de Conclusão do curso (TCC) de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia, a qual teve como tema “As manifestações da questão social na educação: um estudo no Colégio Estadual Governador Roberto Santos em Salvador (BA)”que foi apresentada e aprovada no dia 01 de julho de 2014.

O trabalho em questão teve como finalidade identificar as expressões da Questão Social que se manifestam no âmbito escolar, questionando de que forma tais expressões interferem na vida escolar dos alunos. E, assim, ao término do trabalho defendemos a inserção do profissional de Serviço Social nas escolas públicas em Salvador (BA).

O interesse pela área da Educação foi despertado após participarmos de um curso de extensão “Desafios e Perspectivas do Serviço Social na Educação” oferecido pelo Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação (GTSSEDU). Na ocasião, foram apresentadas as possibilidades e a importância da inserção do Serviço Social na política de educação. A partir de então, passamos a integrar o Núcleo de Estudos em Serviço Social na Educação em Salvador (NESSE-Salvador), que é uma extensão do GTSSEDU, no qual podemos aumentar nossos conhecimentos e os questionamentos a respeito do tema. Um desses questionamentos foi sobre quais as expressões da Questão Social que se manifestam nas escolas e como estas influenciam no contexto escolar, questionamento este que motivou a construção do TCC.

Para tanto, decidimos realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratória e explicativa tendo como sujeitos alunos e professores do ensino médio. Todavia, reconhecendo os limites de tal produção enquanto um trabalho de conclusão de curso, e nossas limitações enquanto estudantes delimitamos a nossa pesquisa no Colégio Estadual Governador Roberto Santos em Salvador (BA), pois, mesmo reconhecendo a relevância dos aspectos culturais e econômicos de cada região, acreditamos que as realidades encontradas no colégio em questão pode sim nos dar um entendimento da realidade das demais escolas públicas de Salvador/BA.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados dois questionários distintos e foram aplicados a 21 (vinte e um) alunos e oito professores. Ainda, coletamos informações através de conversas informais com o diretor do colégio, além dos meios virtuais como, o

blog do colégio e o próprio site da Secretaria de Educação da Bahia. Contudo, diante das limitações de um artigo, iremos apresentar a análise dos dados apenas dos professores, por acreditar que esses dados cumprem com o objetivo que é identificar as expressões da questão social na escola. Assim sendo apresentaremos a seguir a fundamentação teórica através da qual realizamos nossa pesquisa.

2 I DE QUE QUESTÃO SOCIAL ESTAMOS FALANDO?

É importante trazermos que entendemos Questão Social como o fenômeno resultante do conflito entre Capital x Trabalho, ou melhor, entre burguesia e classe trabalhadora, conflito este que só irá se expressar como tal dentro da sociedade capitalista. Haja vista que é no sistema capitalista que o trabalhador é expropriado dos meios de produção e tem seu trabalho superexplorado.

Para melhor compreender, trazemos Marx e Engels (2008, p. 9), onde descrevem o capitalismo como sendo o modo de produção que sucede o feudalismo em meio ao século XIX, e que "caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado". Os autores fazem uma longa discussão e descrição dessas duas classes, mas iremos resumir como sendo a burguesia, os detentores dos meios de produção e o proletariado aqueles que só possuem a sua força de trabalho, a qual será vendida ao burguês para poder ter os meios de sobrevivência.

Dessa forma, entendemos que o capitalismo é um modo de produção, em que o objetivo maior é a acumulação, e que a consegue através da absorção de trabalho não pago, que resultará em mais-valia, que é concretizada através da circulação da mercadoria quando se transforma em dinheiro que retornará ao capitalista (TAVARES, 2009). Ou seja, a burguesia visionária busca obter maior lucratividade sobre as mercadorias produzidas pelos proletários, criando, assim, estratégias para extração da mais-valia da classe que sustenta o sistema capitalista.

Essa superexploração se traduz nas péssimas condições de vida da classe trabalhadora, como por exemplo, a extrema pobreza generalizada, devido a grande massa de desempregados, aumentando o exército industrial de reserva, definido, também, como superpopulação, que é consequência do uso das máquinas e condição para que a acumulação se efetive, pois a existência desse exército serve como instrumento de coerção do capitalista sob o trabalhador, pois sabendo este que há uma grande massa de desempregados em busca de emprego, se submeterá, mais facilmente, aos métodos de produção impostos pelo capitalismo, os quais em si mesmos reproduzem as condições de ampliação desta superpopulação (MARX, 1996).

É diante dessa realidade de condições desumanas de vida, desemprego generalizado, etc. que os trabalhadores se mobilizaram e lutaram por mudanças. Essa luta,

no início, se manifestou através de ações violentas, a exemplo da quebra das máquinas, no movimento Ludista. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). As lutas e mobilizações continuaram, e conquistas vieram como o direito à livre associação, aprovada em 1824, período de propagação da *trade-unions* que, "sempre deflagravam greves quando o capitalista rejeitava suas reivindicações econômicas e auxiliavam financeiramente, por meio das 'Caixas de Resistências', os operários em greve ou desempregados" (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011 p. 228).

Porém, foi em 1871, que aconteceu a grande manifestação dos trabalhadores franceses da época, a Comuna de Paris. Movimento no qual os trabalhadores tomaram o poder durante 72 (setenta e dois) dias, após expulsarem a burguesia e o exército. Constituiu, neste período, um novo governo formado principalmente por trabalhadores, foi uma experiência, como disse o próprio Marx, "assustadora", pois a Comuna "tratou de quebrar o instrumental de repressão espiritual, o poder dos padres e religiosos; decretou a separação entre Igreja e Estado [...] e a expropriação [...] de todas as igrejas, na medida em que eram corporações com propriedades" (MARX *apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 296).

É diante desse contexto de exploração e opressão por parte de capital e de resistência e luta por parte dos trabalhadores que a Questão Social surge como resultado deste conflito entre classes, como deixa claro Iamamoto e Carvalho (2009, p. 77).

> Não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e do seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia [...].

Partindo, então desta citação, iremos a seguir trazer um pouco sobre a particularidade da 'questão social' no Brasil.

2.1 A Relação Entre a 'Questão Social' e o Serviço Social

A definição de 'Questão Social' produzida por Iamamoto e Carvalho (2009), relatada anteriormente, é hegemônica no Serviço Social brasileiro, pois deixa claro seu caráter político esclarecendo a diferença entre o pauperismo e as péssimas condições de vida dos trabalhadores. Já que, a 'Questão Social' só se revela a partir das lutas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e de vida, fazendo com que os governantes se posicionem e deem respostas às suas exigências, que naquele momento se deu através das ações filantrópicas da Igreja Católica.

É neste movimento, que então surge o Serviço Social, tendo aberto as primeiras escolas na passagem do século XIX para o século XX, o que segundo Netto (2007, p. 69)

> Está predominantemente assentada numa tese simples: a constituição da profissão seria a resultante de um processo cumulativo, cujo ponto de arranque estaria na 'organização' da filantropia e cuja culminação se localizaria na

> gradual incorporação, pelas atividades filantrópicas já 'organizadas', de parâmetros teórico-científicos e no afinamento de um instrumental operativo de natureza técnica.

Neste trecho, Netto (2007) esclarece que o Serviço Social surge num movimento de organização das práticas filantrópicas que eram exercidas, principalmente, pela Igreja Católica. E no decorrer do citado texto, o autor falará que existe uma "relação de continuidade" entre a profissão de Serviço Social e a filantropia desenvolvida pela classe burguesa. Assim como durante muito tempo a influência da Igreja Católica esteve presente na profissão.

De acordo com Santos (2012), apesar de haver um "mecanismo básico de produção da 'questão social'" não se pode desconsiderar as particularidades da formação social de cada país. Para tanto, podemos desde já trazer a particularidade da implantação do capitalismo no Brasil, que aconteceu de forma diversa da Europa, como nos mostra Santos *et al* (2012, p. 246):

> Ao contrário do que ocorrera na Europa, onde as formações sociais tiveram seus contornos bem delineados (feudalismo-feudo, burguesia-burgos), no Brasil, as coisas se sucederam de maneira bem diversa. Não houve Feudalismo e a burguesia surgiu durante o Império enquanto ainda predominava o regime patrimonialista-escravocrata. Assim é que não se pode falar em modo de produção escravista e/ou modo de produção feudal brasileiros. Em verdade, o que se vivenciou, no país, foi a apropriação capitalista fundada na utilização da mão-de-obra compulsória, escrava e servil, enquanto elemento indispensável à acumulação primitiva de capitais.

Ou seja, a superexploração do trabalho e a acumulação de capital, necessárias à consolidação da ordem burguesa, se constituíram no Brasil antes mesmo de haver trabalho assalariado no país, dentro do período colonial com a exploração da mão de obra escrava. Assim, neste período, as relações de produção eram formadas por "dois sujeitos sociais: o senhor de engenho – detentor dos poderes ilimitados sobre a propriedade – e o escravo – despossuído de quaisquer bens, inclusive sua força de trabalho e da própria liberdade." (SANTOS *et al*, 2012, p. 244)

Desta forma, fica claro que a escravidão foi o pilar da construção da sociedade burguesa no Brasil, tronando-se assim fator de grande importância e indispensável para o estudo da "Questão Social" no país. Esta é a característica fundante da nossa questão social, como coloca Santos (2008, p. 29) "uma relação de acumulação, nos moldes capitalistas da fase mercantil, baseada na profunda exploração do trabalho escravo".

O trabalho passou a ser assalariado no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, sendo que grande parte desses trabalhadores eram população estrangeira, que vinham se refugiar, na recente indústria brasileira, do desemprego vivido em seus países de origem. Os trabalhadores imigrantes foram fundamentais para a formação da classe operária, e assim da sua luta, pois trouxeram para o Brasil as experiências vividas em seus

países, influências políticas e ideológicas (MONTAÑO; DURIGUETTO , 2011).

A oligarquia feudal percebeu esse movimento de organização da classe trabalhadora, e criou leis que buscavam reprimir as atividades político-sindical e o banimento dos trabalhadores estrangeiros caso estes ameaçassem a segurança nacional. Contudo, ao mesmo passo que medidas repressivas eram criadas, se desenvolvia a organização da classe operária, sendo instauradas centenas de greves no período de 1900 a 1920. Greves essas que eram incitadas não só pela repressão aos movimentos sindicais, mas principalmente pelas péssimas condições de vida e trabalho impostas aos operários pela classe burguesa, chegando ao ponto que, “em 1910, nas fábricas de São Paulo, a idade média de vida do trabalhador chegava a 19 anos” (GAIANNOTTI, *apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 234).

Como consequência das mobilizações e organizações dos sindicatos e organizações trabalhistas vieram as primeiras conquistas, como o Decreto de 1907 que regulou a associação operária e o direito de todas as profissões terem associações sindicais. Surgiram então as organizações dos trabalhadores, como as pioneiras as Associações de Socorro e Auxílio Mútuo que como o próprio nome evidencia, eram de caráter assistencialista, e as Ligas ou Uniões Operárias, as quais já tinham um caráter de luta. A Confederação Operária Brasileira, foi a primeira tentativa de construção de uma central sindical (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Evidencia-se, então, a crescente organização e consolidação da classe trabalhadora, por meio das uniões destes através dos sindicatos. E ao perceber isto o Estado busca então cooptar essas organizações a fim de enfraquecer as lutas e quebrar a sua credibilidade, para tanto utilizará dos sindicalistas amarelos. Todavia é com a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, que se consolida o controle do movimento operário por parte do Estado, pois “passa a incorporar os sindicatos no aparelho estatal e a formular uma política que os definia como órgãos de cooperação e colaboração com o Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 236).

Entrementes, houve um reordenamento social, na década de 1930 devido à crise do café, que levou as grandes elites cafeeiras à falência e a burguesia industrial se ascendeu fortemente (SILVA, 2005). Junto com o crescimento da industrialização, o pauperismo herdado pela crise agravou-se com a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (MARX, 2010), ou seja, a demissão dos trabalhadores decorrente da implantação de grandes máquinas. Para, além disso, permaneciam, ainda, as péssimas condições de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores naquele período, jornadas de trabalho extensivas, locais de trabalho insalubres, condições imorais de trabalho, etc, (SILVA, 2005).

Nesta configuração de lutas e pressões por parte dos trabalhadores, e coerção, repressão e cooptação por parte do Estado sob estes, é que as primeiras conquistas foram alcançadas. Como por exemplo, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), em 1943, no governo getulista, esta que pode ser considerada uma das maiores conquistas dos

trabalhadores brasileiros, que traz em si o caráter contraditório ao passo que também é resposta do Estado a burguesia já que aplacou as lutas dos trabalhadores.

Diante do exposto, verificamos, portanto, que, “foi a organização do proletariado como classe, iniciada desde fins do século XIX, que forjou o reconhecimento da questão social por parte do Estado e da burguesia, que deixam de tratá-la exclusivamente como ‘caso de polícia’.” (VIANNA *apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 236).

Logo, verificamos que a Questão Social, não é um fenômeno natural que sempre existiu, mas sim o resultado do conflito de classes decorrente da sociedade capitalista e da sua lógica de superexploração da mão de obra do trabalhador para gerar mais-valia. Nesse sentido, a Questão Social se expressa de diversas formas, como o desemprego, miséria vivida pelos trabalhadores, falta de saneamento básico, habitação, entre outras formas. Todas as expressões da questão social demandaram respostas por parte dos governantes, e é neste contexto que surge então o Serviço Social como profissão.

As primeiras práticas de intervenção social no Brasil surgiram com as damas de caridade que seguiam a Doutrina Social da Igreja Católica, e encaravam a pobreza como algo determinado por Deus, cabendo às pessoas ricas amenizar as precárias condições de vida em que esses indivíduos se encontravam. Entretanto, com o avanço do capitalismo no Brasil e suas crises, e logo com o crescimento do pauperismo, novas demandas surgiram e as simples ações de caridade não respondiam mais às necessidades dessa população, principalmente, devido a grande eminência de revolta por parte da massa desempregada.

Foi para agir dentro deste contexto histórico que o Serviço Social foi regulamentado no Brasil na década de 1940[10], sem muitas diferenças do que era enquanto prática de caridade, pois, desta vez para além de amenizar as dificuldades das famílias pauperizadas as assistentes sociais tinham ainda a função de fiscalizador e controlador da classe trabalhadora (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009).

Assim temos hegemônico, mas não consensual, na profissão o entendimento de que o Serviço Social é institucionalizado para atuar nas diversas expressões da Questão Social. Como explicita Yazbek (2009, p. 6), “a Questão Social [...] é, portanto, a ‘matéria-prima’ e a justificativa da constituição do espaço do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho e na construção/atribuição da identidade da profissão”.

Entretanto, apesar da questão social ser reconhecida como “matéria-prima” do Serviço Social, a produção e o debate teórico acerca da questão social e sua relação com o Serviço Social só vai se firmar dentro da profissão a partir de 1980, tendo como grande marco a publicação, em 1982, do livro Relações Sociais e Serviço Social no Brasil, de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho. Essa discussão toma corpo e força em meados de 1990 ao ser aliada à discussão da categoria trabalho em consonância com os debates que ocorriam dentro das Ciências Sociais.

Em 1996, a obra de Iamamoto e Carvalho vai fundamentar a Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional, o que fomentou que a Questão Social, é para o Serviço

Social não só um objeto de intervenção, mas, além disso, é também objeto de estudo e que influencia e direciona o caráter sociopolítico da profissão.

3 | A QUESTÃO SOCIAL NO COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR ROBERTO SANTOS EM SALVADOR (BA)

No intuito de analisar empiricamente a necessidade da presença do profissional de Serviço Social em escolas públicas, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório e explicativa, pois de acordo com Gil (*apud* PONTE *et al,* 1991, p. 46) pesquisas explicativas têm "como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos". Para tanto, entrevistamos 21 (vinte e um) alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e oito professores através de questionários com perguntas abertas e fechadas, sendo que a quantidade de questões e o teor das mesmas foram diferentes para alunos e professores.

O tamanho das amostras se justifica pelo seguinte, sendo este um trabalho de conclusão de curso o tempo para a aplicação do questionário e a análise dos seus dados era bastante rígido, o que nos fez optar por estudantes maiores de 18 anos, os quais poderiam responder (e se responsabilizar pela assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) a questionários de pesquisas. Assim, nos turnos em que os aplicamos só foram encontrados 21 (vinte e um) alunos que se encaixam neste quesito idade e que se dispuseram a responder. Quanto aos professores, além do fato destes estarem em número menor, muitos estavam em reunião, e, portanto, só encontramos oito disponíveis para responder ao questionário.

Dito isso, traremos a partir daqui os dados coletados com as entrevistas dos professores, como já sinalizado na introdução deste artigo.

Assim, aplicamos questionários formados por dezesseis questões sobre a relação dos professores com os alunos, assim como quais eram as percepções deles sobre os mesmos, questionamos ainda sobre as relações e condições de trabalho, sobre as suas relações com o sindicato e as lutas da categoria, assim como perguntamos sobre a avaliação que estes faziam da escola, além das questões de identificação que irão possibilitar a criação dos perfis.

Através das informações prestadas pudemos identificar que, o perfil dos professores do CEGRS é de maioria feminina, com idade superior a 40 anos, casadas, que se declaram pardas, professam a fé Católica, moram em bairros próximos do colégio, todos em imóveis próprios e com renda superior a sete salários mínimo. No que se refere à vida profissional desses professores constatamos que dos oito professores entrevistados, seis possuem pós-graduação, um é mestre e outro possui graduação.

Outro dado interessante que nos permitirá ter diferentes perspectivas sobre os alunos e a própria escola por parte das professoras, é o tempo de trabalho, pois responderam ao

questionário professoras com apenas um ano de trabalho no colégio, como professoras com mais de 20 anos trabalhando no mesmo. Identificamos ainda, que apenas duas trabalham em apenas um dos turnos, em contraponto quatro trabalham em dois turnos e duas em todos os turnos, o que revela o desgaste e a sobrecarga desses professores. Cabe destacar que esta não é uma realidade exclusiva do CEGRS, o que pode ser observado facilmente nas escolas públicas de todo o Brasil, assim como em algumas privadas.

As respostas acerca da quantidade de vínculos complementam a reflexão anterior, pois revela que cinco das entrevistadas atuam unicamente no CEGRS, por outro lado, há um que declarou possuir três vínculos empregatícios e este mesmo trabalha em dois turnos, matutino e vespertino.

Quando questionamos as professoras como elas avaliavam as condições de trabalho no CEGRS, obtivemos o seguinte resultado das oito professoras que responderam ao questionário, duas consideraram as condições de trabalho satisfatórias, enquanto as seis restantes consideraram boas, tivemos as seguintes justificativas:

> *Atuo como professora no ensino médio e profissionalizante onde as salas de aula possuem boas instalações, a escola dá condições a utilizarmos um miniauditório, laboratório de informática e biblioteca por isso tudo é satisfatório (Sic,PROFESSORA 1, entre 40-50 anos). - Para atingir o padrão de excelência falta melhorar as condições ambientais e colocação de equipamentos para suporte pedagógico (Sic, PROFESSOR 2, 57 anos)*

Algumas falas indicam, portanto, que as professoras estão satisfeitas com o espaço físico da escola, com as relações estabelecidas e alguns com os recursos disponibilizados. Chega-se até justificar a resposta comparando com outros colégios, mas veremos no decorrer deste trabalho que essas respostas são contraditas em outras perguntas, pois quando questionamos acerca das dificuldades para realizar o trabalho, obtivemos respostas na contramão da resposta anterior como podemos ver a seguir:

> *Algumas vezes. Quando precisamos de um maior apoio pedagógico e por falta de material* “(sic, PROFESSORA 1, entre 40 – 50 anos). -*As principais dificuldades se concentram na falta de recursos disponíveis, o que atrapalha em diversos pontos* (sic, PROFESSOR 3, 30 anos).

Percebe-se, portanto, a insatisfação das professoras com os recursos disponíveis, e é apresentada a queixa com relação a falta de uma equipe pedagógica para apoiá-los e orientá-los nas diversas situações que surgem no dia a dia do colégio.

No que concerne à relação dos professores para com o sindicato e às lutas da categoria, metade deles disseram que sim, são sindicalizados. Porém percebemos a partir das justificativas certa apatia diante do sindicato. Essa apatia é clara nas justificativas daqueles que não são filiados, quando expressam, visivelmente, a descrença pelo sindicato dos professores, vejamos: “*Não. Acho que o nosso sindicato está mais ligado aos interesses do governo do que os interesses da categoria* (Sic, PROFESSOR 2, 57 anos). *Não. Por que não acredito na força do sindicato atual* (Sic, PROFESSOR 3, 30 anos).”

Já aqueles que disseram estar vinculados com o sindicato, revelam que esta vinculação resume-se ao pagamento da mensalidade, *"Sim. Apenas como filiado"* (Sic, PROFESSOR 4, 58 anos*); "Sim. Pagar mensalmente e ficar atento as mudanças"*. (Sic, PROFESSORA 6, 51 anos). O que não deixa de demonstrar certa descrença no sindicato.

Quando perguntamos se o sindicato responde às demandas da categoria, apenas um respondeu positivamente, a maioria respondeu que algumas vezes, e dois dos professores, se posicionaram firmemente que não, o sindicato não atende as demandas da categoria. Assim, percebemos que esses professores se sentem pouco representados pelo sindicato da categoria.

Devemos lembrar que a não filiação sindical, não significa necessariamente que os profissionais estejam alheios às lutas da categoria. No caso em questão, por exemplo, a maioria respondeu que está ativo nas lutas, a exemplo do professor 2 (57 anos*), "Sempre participei, inclusive fui responsável, quase direto, pelo término da greve de 2012"*. Mas mesmo assim apresentam certa frustração, como na resposta da professora 5 (49 anos) *"Sempre ou quase sempre participo embora nossa categoria não seja muito respeitada pelos poderes públicos".*

Questionamos também o que os professores pensam que influencia na permanência dos alunos no colégio, e quatro das oito respostas, trazem a questão do transporte, de morar perto da escola, como um fator importante, o que é compreensível pois sabemos que o transporte público é um custo alto para muitas famílias. Foram trazidos ainda outros determinantes sociais como, "merenda", "possibilidade de estágio", "renda familiar", "A necessidade de conclusão do ensino médio", "Pouca capacidade financeira para estudar em colégios um pouco melhores", reiterando as reflexões feitas acima. Outras quatro respostas justificam a permanência dos alunos no colégio, pelo ambiente e pelas boas relações dos alunos com o colégio e com os professores.

Quando pedimos às professoras que classificassem o interesse dos alunos nos estudos, cinco delas classificaram como "razoável", enquanto três classificaram como "pouco". Quisemos saber quais fatores elas acreditavam ser responsáveis por esse fato, e encontramos as seguintes respostas:

> *Baixa autoestima; nível de escolaridade dos pais; imediatismo, pois qualquer atividade remunerada faz com que o aluno abandone a escola* (sic, PROFESSOR 2, 57 anos). -*A mídia, a necessidade de trabalhar, falta de objetivo e de acompanhamento familiar* (sic, PROFESSORA 4, 49 anos).

Metade dos professores aponta a família como responsáveis por essa falta de interesse dos alunos, seja pelo nível de escolaridade dos pais, falta de acompanhamento ou influência dos pais, ou seja, estes professores entendem que os pais têm a responsabilidade de aumentar o interesse dos alunos pelos estudos e ter disciplina na escola.

Contudo, não verificamos em nenhuma resposta a responsabilização do poder público, indicando assim uma inversão de valores, pois a educação deixa de ser "direito de

todos e dever do Estado e da família [...]" (BRASIL, 2014a, p. 1), para ser direito de alguns e dever da família e do Estado. Vale destacar que isto não é particular do Colégio Estadual Governador Roberto Santos, a responsabilização dos alunos e da família é uma tendência nacional, de desresponsabilização do Estado e sucateamento das instituições públicas, fazendo com que haja uma supervalorização das instituições e serviços privados.

Partimos para os questionamentos acerca dos programas e projetos que estão em vigor no colégio, obtivemos algumas respostas que nos fizeram analisar sobre como vem sendo administrado tal recurso e de como eles impactam na vida dos estudantes. Em sua maioria os professores sabiam de algum projeto que já havia sido implantado na escola, como exemplo, temos a resposta de um professor quando questionado se tinha conhecimento de algum programa e qual seria ele: "*Sempre teve como o de promoção à saúde, visando principalmente o combate de drogas ilícitas*" (sic. PROFESSOR 2, 57 anos).

Assim como obtivemos respostas de docentes que desconheciam a existência de tais programas, que trouxeram falas como: *"Caso haja não estou a par deles"* (sic. PROFESSOR 3, 30 anos). Dessa forma, percebe-se que, provavelmente, existe uma dificuldade de comunicação entre o corpo docente e a direção dessa escola, já que as informações parecem não se encontrar em alguns momentos.

Quando questionados sobre se houve alguma mudança na realidade da escola a partir desses programas ou projetos, os professores apresentaram falas que identificam a colaboração de tais mecanismos nesse processo, falas como:

> *Sim. Os alunos se integram mais. Os professores, alunos e funcionários integram-se com estudantes de outros turnos, além de se ter oportunidade do olhar pedagógico diferenciado para com os alunos.* (sic. PROFESSORA 1, entre 40 e 50 anos). - *De caráter quantitativo sempre há, uma melhora nas médias dos escolares* (sic. PROFESSORA 5, 49 anos).

O que nos leva a concluir que os programas e projetos, mesmo que minimamente, influenciam de maneira positiva no processo de ensino/aprendizagem e se faz de extrema necessidade em espaços em que a participação dos alunos esteja comprometida, pois os mesmos podem impulsionar esses jovens a uma maior dedicação às atividades escolares.

Diante do que foi exposto acreditamos ser possível afirmar que as expressões da questão social presentes no espaço escolar interferem no processo ensino-aprendizado dos alunos. Desta forma, defendemos a regularização da inserção de assistentes sociais nas escolas públicas de todo o país, pois este profissional é qualificado para atuar frente às expressões da questão social que são múltiplas e se apresentam de diversas formas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada no CEGRS, conseguimos alcançar nosso objetivo de mapear as expressões da Questão Social que se apresentam na referida escola. Deste modo, as expressões apresentadas pelos entrevistados(as) estão relacionadas à vulnerabilidade

social, violência, gravidez na adolescência, afastamento do âmbito escolar devido à iniciação precoce no mercado de trabalho, desinteresse pelas disciplinas, dificuldade na relação com a direção da escola, entre outras demandas foram apresentadas.

No âmbito dos docentes, pudemos verificar as condições de trabalho destes, e também sobre as suas participações políticas. Desta forma, foi possível perceber que os professores apesar de se dizem satisfeitos com as condições de trabalho, se queixam da falta de materiais disponíveis e, principalmente, do apoio pedagógico que este colégio não oferece. Com relação à vinculação sindical percebemos que apesar da metade dos professores que responderam ao questionário estar sindicalizada, a maioria revela desacreditar na força deste sindicato e afirma que este não tem respondido às demandas da categoria. Contudo, constatamos, ainda, que mesmo aqueles que se mostraram divergentes do sindicato afirmam estar ativos nas lutas da categoria.

Assim, concluímos o nosso trabalho com a constatação de que as expressões da Questão Social estão presentes nas escolas e colégios públicos de todo o País, e sendo essas expressões o objeto de trabalho e estudo do Serviço Social, defendemos a necessidade e a importância da inserção de assistentes sociais em todas as escolas públicas brasileiras, principalmente, nas escolas públicas de Salvador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. **Senado Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: 24/Julho/2014a.

IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** 28.ed - São Paulo: Cortez; CELATS, 2009.

NETTO. J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 6. ed,- São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro II. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. – 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MONTAÑO. C.; DURIGUETTO. M. L. **Estado, Classe e Movimento Social.** Coleção biblioteca básica de serviço social; v. 5 – 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

PONTE. et al, **Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre balanced scorecard**: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. Artigo disponível em: http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf. Acesso em 26/03/2014.

SANTOS, J. S. **Particularidades da "questão social" no capitalismo brasileiro.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SANTOS. J. S. **"Questão Social": particularidades no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA. I. M. F. da, **A Formação Histórica da Questão Social no Brasil e sua Vinculação com o Serviço Social:** uma viagem incompleta, mas repleta de emoções! São Paulo, PUC-SP, 2005.

TAVARES, M. A. **Acumulação, trabalho e desigualdades sociais.** In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

Yazbek, M. C**. O significado sócio-histórico da profissão.** In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

SOBRE A ORGANIZADORA

SUSANA SCHNEID SCHERER - Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 2010). É especialista em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL, 2012). É Mestre em Educação Física pela UFPEL, 2014. É doutora em Educação pela UFPEL, 2020, período em que foi bolsista de doutorado pela CAPES. Realizou estágio doutoral, subsidiado pelo programa PDSE-CAPES, na Universidade do Minho, em Braga-Portugal, com a supervisão do Prof. Licínio Lima. Foi professora do magistério público estadual do Rio Grande do Sul entre 2013 e 2018, e professora pesquisadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC-UFPEL) entre 2014 e 2015. Atualmente é professora orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Ensino de Filosofia da UFPEL. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas Educacionais (NEPPE) da UFPEL, no qual realiza estudos, participa de eventos e publica e divulga trabalhos. Seu foco de estudos é na escola pública, trabalho docente, parcerias público-privadas e mercantilização da educação. Integra redes e associações da área como ANPAE, ANPED, REDESTRADO, ANFOPE, que se detêm a analisar e refletir sobre o campo e as reverberações na área.

ÍNDICE REMISSIVO

C

D

E

F

G

J

L

P

Q

R

Políticas educacionais e escola pública:

Questões globais e desafios para as redes de ensino locais

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021